



## De la docencia a la investigación: diseños metodológicos y la institucionalización de la Educación Física en la UNLP (1994–2008)

From Teaching to Research: Methodological Designs and the Institutionalization of Physical Education at the UNLP (1994–2008)

Gerardo Javier Fittipaldi

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP- CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
ger.fittipaldi@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7313-7257>

Recepción: 20 de octubre de 2025

Aprobación: 30 de octubre de 2025

Publicación: 1 de abril de 2026

**Resumen:** El Programa de Incentivos a la Investigación (PI), creado en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación e iniciado en 1993, contribuyó a formalizar prácticas de investigación que docentes universitarios ya venían desarrollando. En el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, el primer Proyecto de Investigación y Desarrollo (PI+D) data de 1994 y marca el inicio sistemático de la investigación en el área. Este artículo analiza el papel de las estrategias metodológicas en la jerarquización institucional de la investigación en Educación Física entre 1994 y 2008. Se adoptó un enfoque cualitativo que combinó análisis documental de treinta PI+D, análisis de contenido y entrevistas semiestructuradas a integrantes de los equipos de investigación. Los resultados evidencian un predominio de enfoques cualitativos y etnográficos no estandarizados, junto con posicionamientos heterogéneos de los actores, que incluyen valoraciones críticas y usos ritualizados de dichas estrategias. Se concluye que las estrategias metodológicas operaron tanto como instrumentos técnicos como recursos simbólicos, contribuyendo a legitimar proyectos, consolidar grupos de investigación y fortalecer el proceso de institucionalización de la disciplina.

**Palabras clave:** Estrategias metodológicas, Política científica universitaria, Docente-investigador, Producción de conocimiento, Universidad pública

**Abstract:** The Research Incentive Program (Programa de Incentivos a la Investigación, PI), created within the Secretariat of University Policies of the Argentine Ministry of Education and launched in 1993, contributed to the formalization of research practices that university faculty had already been developing. In the Department of Physical Education of the Faculty of Humanities and Educational Sciences at the National University of La Plata, the first Research and Development Project (RDP) dates back to 1994 and marks the beginning of systematic research in the field. This article analyzes the role of methodological strategies in the institutional hierarchization of research in Physical Education between 1994 and 2008. A qualitative approach was adopted, combining documentary analysis of thirty RDPs, content analysis, and semi-structured interviews with members of research teams. The findings reveal a predominance of non-standard qualitative and ethnographic approaches, together with heterogeneous positions among actors, including critical assessments and ritualized uses of methodological strategies. It is concluded that methodological strategies operated both as technical instruments and as symbolic resources, contributing to the legitimization of projects, the consolidation of research groups, and the strengthening of the institutionalization process of the discipline.

**Keywords:** Methodological Strategies, University Science Policy, Teacher-Researcher, Knowledge Production, Public University

**Cita sugerida:** Fittipaldi, G. J. (2026). De la docencia a la investigación: diseños metodológicos y la institucionalización de la Educación Física en la UNLP (1994–2008). *Perspectivas de Investigación en Educación Física*, 5(9), e048. <https://doi.org/10.24215/29534372e048>



## Introducción

El propósito de este estudio de caso es describir y comprender el papel que han cumplido las estrategias metodológicas (EM) utilizadas por los y las investigadoras en los Proyectos de Investigación y Desarrollo (PI+D) del área de Educación Física (EF) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), presentados entre 1994 y 2008. Este artículo constituye una versión reducida y adaptada del trabajo final presentado para la aprobación de la Maestría en Métodos y Técnicas de la Investigación Social (CLACSO/UTE). El análisis se desarrolla en el marco del Programa de Incentivos (PI)<sup>1</sup> a los Docentes-Investigadores, creado el 19 de noviembre de 1993<sup>2</sup> por el decreto presidencial 2427/93 (y aún hoy vigente) en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, política pública que promovió la consolidación de la figura del docente-investigador en las universidades nacionales argentinas.

De acuerdo con Prati (2021) el PI es el segundo intento, de querer acercar el CONICET a las universidades e instituir la investigación. Por otra parte, como señala Ezeiza Pohl (2018) al estudiar la productividad en docentes-investigadores de universidades nacionales que participan en proyectos de investigación del PI (medida en términos de publicaciones resultantes de la investigación), las culturas disciplinares son fundamentales, entre otros factores, para comprender los estilos, patrones y modos de producción de los docentes-investigadores.

El período abordado coincide con la consolidación del (PI), política universitaria creada en 1993 que introdujo un nuevo régimen de estímulos salariales, evaluación y categorización para los docentes-investigadores. Como muestra Prati (2024), este programa fue uno de los ejes de la reconfiguración del vínculo entre Estado y universidad en el marco del llamado *Estado evaluador* (Neave, 1988, citado en Prati, 2024), promoviendo la incorporación de criterios de eficiencia y productividad en la gestión universitaria. En este nuevo escenario, las universidades debieron readecuar sus políticas y prácticas de investigación, generando una amplia gama de respuestas institucionales –desde la adopción hasta la resistencia– y habilitando a los actores académicos a desplegar estrategias diversas frente a las nuevas condiciones de evaluación y reconocimiento.

El estudio se propone indagar cómo las EM fueron concebidas, justificadas y aplicadas en estos proyectos, y de qué modo esas decisiones metodológicas contribuyeron al proceso de institucionalización de la Educación Física como disciplina universitaria y campo científico. Para ello, se recurrió al análisis documental del corpus de proyectos, informes y producciones derivadas (artículos, ponencias, comunicaciones), complementado con entrevistas a docentes-investigadores del Departamento de Educación Física (DEF).

El trabajo busca identificar y categorizar las EM empleadas en los PI+D, examinar los criterios de su elección, los modos de articulación con los problemas de investigación y los supuestos teóricos que las sustentaron. En esa línea, se parte de la hipótesis de que las estrategias metodológicas operaron simultáneamente como requisito formal, exigencia teórica y recurso de fundamentación, configurando un terreno de aprendizaje, negociación y legitimación dentro del campo académico de la Educación Física.

En este sentido, las estrategias metodológicas de los docentes-investigadores pueden ser comprendidas como prácticas situadas que expresan tanto los condicionamientos estructurales del nuevo régimen de evaluación instaurado por el PI, como las respuestas creativas y negociadas de los actores frente a tales dispositivos. Desde los aportes recientes sobre políticas universitarias –particularmente los de Prati (2024)–, estas no operan de modo lineal, sino como procesos interactivos y conflictivos en los que los sujetos reconfiguran las reglas del juego y producen sentidos propios. Así, atender a las decisiones metodológicas y a los modos de construcción del conocimiento permite observar cómo se articulan, en la práctica, las tensiones entre poder y saber que atraviesan la investigación en Educación Física.

Como señalan Prati (2024) y Macario (2007), en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP el Programa de Incentivos tuvo efectos diferenciales según las áreas disciplinares: mientras en campos con tradición consolidada –como la historia– su impacto fue limitado, en la Educación Física actuó como motor de institucionalización de la investigación, impulsando la formulación de proyectos, la conformación de equipos

y la creación de revistas y posgrados.<sup>3</sup> En esa trama se configuran las condiciones de emergencia de un nuevo tipo de actor –el *docente-investigador*– y de una cultura metodológica que, como se propone examinar aquí, no solo responde a exigencias externas, sino que produce formas específicas de legitimación y jerarquización del saber en el campo. Por otra parte, estos autores señalan en un relevamiento bibliográfico exhaustivo que los estudios sobre el Programa de Incentivos coinciden en reconocer su papel estructurante en la reconfiguración del trabajo académico universitario, pero también subrayan los conflictos y ambivalencias que acompañaron su implementación. Mientras algunos autores destacan su contribución a la profesionalización de la investigación y a la consolidación de comunidades académicas, otros advierten que introdujo lógicas evaluativas, competitivas y productivistas que tensionaron los sentidos tradicionales de la docencia y la autonomía universitaria. En este marco, la recepción del PI no fue homogénea: combinó procesos de apropiación, resistencia y negociación que expresan la complejidad del nuevo régimen de investigación en las universidades nacionales.

Estos procesos deben situarse dentro de una tensión más amplia entre un modelo de universidad predominantemente profesionalista y otro que, bajo la influencia de la *research university*, incorpora la producción de conocimiento como función sustantiva (Ezeiza Pohl, 2018). En este marco, como advierte Felipe (2020), los actores de la Educación Física reconocieron tempranamente la existencia de jerarquías académicas ya instituidas –encarnadas en carreras tradicionales que dominaban las reglas del juego científico– y buscaron aproximarse a ellas para mejorar su posición relativa. En un contexto institucional todavía incipiente, esa búsqueda encontró un apoyo decisivo en figuras de investigadores externos como Eduardo Remedi y Alfredo Furlán, cuyas intervenciones –según coinciden diversos testimonios– fueron claves para la transmisión del oficio de investigar, particularmente en enfoques cualitativos y etnográficos. Su mediación permitió introducir criterios de orden y sistematización del material empírico, jerarquizar la lectura reflexiva de los registros de campo y promover estancias prolongadas en terreno como vía para afinar la sensibilidad interpretativa. Estos elementos, lejos de ser meras cuestiones técnicas, se constituyeron como condiciones de posibilidad para que la Educación Física comenzara a inscribirse dentro de una cultura de investigación reconocida en la institución universitaria.

Estos procesos de apoyo externo, formación inicial y reconfiguración institucional permiten comprender el escenario en el que emergen las decisiones metodológicas analizadas en este trabajo y las preguntas que orientan el estudio.

Las preguntas que guiaron el estudio fueron varias, entre otras: ¿Cuáles son y cómo se configuraron las EM en los PI+D del área de EF? ¿Qué criterios orientaron su selección y articulación con los problemas de investigación? ¿Qué supuestos teóricos y referencias bibliográficas las sustentaron? ¿Qué relación existió entre las estrategias explicitadas en los proyectos y las prácticas efectivas de investigación? ¿Qué transformaciones o continuidades pueden observarse en el período analizado?

El campo de estudio en el que se inscribe este trabajo es doble. En primer lugar, se reconoce en los Estudios Sociales de la Ciencia y de las Disciplinas Universitarias, que analizan a las disciplinas como prácticas sociales e históricas atravesadas por regímenes de validación, formas de legitimación y modos de producción de conocimiento. Desde esta perspectiva, las prácticas de investigación institucionales y las EM desplegadas en los proyectos de EF delinearon una figura de la disciplina como área de saber científico, distinta de su perfil profesional y pedagógico tradicional. En la medida en que esos proyectos fueron consolidando procedimientos, lenguajes y estilos de argumentación, las EM operaron como indicadores de un proceso de institucionalización, contribuyendo a inscribir a la EF en el entramado de las ciencias sociales y humanas.

En segundo lugar, el estudio se vincula con la historia social de los métodos y técnicas de investigación, comprendidos como artefactos y prácticas históricamente situadas, que condensan debates, tensiones y consensos sobre los modos legítimos de producir conocimiento. En este sentido, interesa analizar cómo los profesores-investigadores de EF se apropiaron, adaptaron y resignificaron distintas tradiciones metodológicas en su trabajo de investigación, y qué concepciones sobre la ciencia y lo metodológico se pusieron en juego en ese proceso.

Se entiende aquí por EM el conjunto de decisiones que definen, de manera articulada, las dimensiones temporales y espaciales de un proyecto, las unidades de análisis, las técnicas y fuentes de recolección de información y los procedimientos de análisis (Cohen y Gómez Rojas, 2019). Dichas estrategias constituyen, por tanto, el componente metodológico de la estrategia de investigación más amplia.

El Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores (PI) resulta clave para comprender este proceso en la UNLP. Según Levoratti y Macario (2013), el PI fue concebido como una política nacional destinada a promover la carrera académica universitaria, integrando docencia, investigación, extensión y gestión, y favoreciendo la reconversión de la planta docente hacia el desarrollo de tareas de investigación. En este marco, la presentación de proyectos PI+D comenzó en 1992, y el primero con participación de profesores de EF data de 1994.

El período 1994-2008 resulta especialmente significativo: en 2003 se alcanza un punto de expansión, cuando todos los proyectos son dirigidos por docentes del DEF, y hacia 2006-2008 se observa una diversificación temática y un crecimiento sostenido de la planta de docentes-investigadores –un aumento del 250% respecto del inicio del período– (Carballo, 2015, p. 289). Además, en esos años emergen los primeros proyectos radicados fuera del DEF, particularmente en el Centro de Investigaciones en Metodología de las Ciencias Sociales (CIMECS), lo que marca una nueva etapa en la consolidación institucional del campo.

Conocer las EM que los investigadores del área de EF plasmaron en sus proyectos y prácticas resulta fundamental para comprender la transformación del rol docente universitario hacia la figura del docente-investigador, así como para analizar el modo en que la EF fue incorporando lenguajes y criterios de cientificidad propios del campo académico.

Si bien existen antecedentes que analizan los efectos del Programa de Incentivos sobre el trabajo académico –como los de Araujo (2003), que advierten sobre fenómenos de autoplagio, autorías fantasma o estrategias de resistencia–, aún no se ha explorado en profundidad el papel de las EM en la configuración del campo de investigación en EF. Este estudio busca aportar en esa dirección, ofreciendo una lectura situada sobre las condiciones de emergencia, los usos y las resignificaciones de las EM en un período clave para la institucionalización de la Educación Física como disciplina científica.

En síntesis, el objetivo general de este trabajo es describir y comprender las EM empleadas en los Proyectos de Investigación y Desarrollo (PI+D) del área de EF de la UNLP entre 1994 y 2008, poniendo en el centro del análisis las perspectivas y experiencias de los propios actores involucrados en su diseño y ejecución.

## Metodología

Desde una perspectiva cualitativa, este estudio se inscribe en la modalidad de estudio de caso de corte transversal, con una muestra intencional o significativa (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). El recorte empírico se circunscribe a los Proyectos de Investigación y Desarrollo (PI+D) presentados entre 1994 y 2008 en el Departamento de Educación Física (DEF) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Esta versión del trabajo –que sintetiza un análisis más amplio desarrollado en el marco de la Maestría en Métodos y Técnicas de la Investigación Social (CLACSO/UTE)– presenta una reconstrucción acotada pero representativa de las estrategias metodológicas (EM) utilizadas por los equipos de investigación.

El diseño adoptado combina el análisis documental y la recuperación de narrativas orales de los y las protagonistas. Esta articulación permitió identificar modos de hacer, decisiones, desplazamientos y tensiones vinculadas a la elaboración y puesta en práctica de las EM en los PI+D.

Las unidades de análisis están constituidas por los componentes metodológicos presentes en los proyectos estudiados, entendidos como parte de una estrategia de investigación más amplia que puede responder a enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos (Cohen y Gómez Rojas, 2019). Se indagaron aspectos relativos al

planteamiento del problema, la delimitación de unidades de observación, la elección de técnicas de recolección y los criterios de análisis.

Los documentos institucionales y las narrativas de los directores y directoras<sup>4</sup> se constituyeron en las principales fuentes de información. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes clave, seleccionados a partir de un muestreo teórico y oportunista que buscó asegurar la diversidad de trayectorias, experiencias y posicionamientos dentro de los equipos de investigación. Las primeras aproximaciones a los actores funcionaron como instancia exploratoria, permitiendo ajustar los ejes del guion y delimitar las dimensiones de interés.

Si bien el universo original comprende treinta PI+D y ocho docentes-investigadores/as que ocuparon roles de dirección o co-dirección, el número final de entrevistas se estableció en función de la saturación teórica, priorizando la densidad conceptual por sobre la exhaustividad cuantitativa.<sup>5</sup>

El análisis documental y de entrevistas se desarrolló mediante procedimientos propios del análisis cualitativo: identificación de temas, comparación de perspectivas, reconstrucción de regularidades y matices, y elaboración de una lectura cruzada que permitiera situar las decisiones metodológicas dentro de los procesos de institucionalización de la investigación en Educación Física. Dado el carácter sintético de esta versión, algunos procedimientos analíticos desarrollados en el trabajo completo no se presentan aquí en detalle, lo que implica ciertos límites en la explicitación técnica aun cuando se preservan los núcleos interpretativos fundamentales.

## Resultados

Del análisis de treinta proyectos de investigación y de las entrevistas semiestructuradas realizadas a seis de sus directores y co-directores, se desprende que la mayoría de los trabajos presentaron un enfoque cualitativo, tendencia que se mantuvo constante a lo largo del período 1994–2008. En los primeros años (1994–2000), predominan los proyectos dirigidos por docentes del Departamento de Ciencias de la Educación en co-dirección con profesores del Departamento de Educación Física (DEF), configurando una doble radicación institucional. En todos los casos, se adoptaron enfoques de tipo etnográfico histórico o pedagógico, centrados en la observación participante, la reconstrucción de experiencias y la interpretación de sentidos y prácticas.

Este escenario debe situarse en un contexto en el que los docentes del DEF aún no contaban con la categoría requerida para dirigir investigaciones, lo que explica la dependencia inicial de otras áreas más consolidadas en el campo de la investigación educativa. Solo un proyecto de ese período se propuso desde un enfoque cuantitativo, orientado al seguimiento de ingresantes y a la aplicación de técnicas estadísticas. Sin embargo, incluso en ese caso, el componente cuantitativo se mantuvo más como propósito enunciado que como práctica efectivamente implementada.<sup>6</sup>

Este perfil metodológico también se relaciona con las trayectorias de formación de los docentes del Departamento de Educación Física durante los primeros años de la década de 1990. Varios de ellos, que más tarde asumirían roles de dirección y co-dirección en proyectos del Programa de Incentivos, iniciaron en 1996 la Maestría en Investigación Educativa en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile), lo que reforzó su aproximación a enfoques cualitativos y etnográficos. Tal antecedente académico, sumado a la cercanía con referentes como Eduardo Remedi –frecuentemente citado por la profesora Graciela Messina, a cargo del “Taller metodológico de elaboración de proyectos de investigación”–, y Alfredo Furlán<sup>7</sup> contribuyó a orientar la selección y aplicación de estrategias metodológicas centradas en la observación, entrevistas y análisis de prácticas educativas.

En contraste, los proyectos de orientación cualitativa exhiben un discurso metodológico más elaborado. El proyecto fundacional del área, “Educación Física, identidad y crisis” (1994), constituye un punto de partida clave: allí se critica la “indigencia teórica” del campo y se propone un enfoque hermenéutico y etnográfico, sustentado en la observación participante, el uso de informantes clave, la recolección de documentos y la triangulación de datos. El planteo metodológico combina una crítica epistemológica a los modelos normativos

con una apuesta por la comprensión situada de las prácticas docentes y de las representaciones sociales sobre la Educación Física.

Otros proyectos contemporáneos, como “Educación física, prácticas, normativa teórica y demandas sociales” o “Origen y desarrollo de las líneas educativas autoritarias en la Educación Física”, profundizan esa línea de trabajo, integrando estrategias descriptivo-interpretativas y técnicas de grupos de discusión. En las entrevistas, varios co-directores de esos proyectos reconocen haber optado por una “matriz de datos de naturaleza cualitativa y escasamente cuantitativa”, buscando comprender las tramas de sentido antes que medir o clasificar fenómenos.

Los testimonios también dan cuenta de una reflexión crítica retrospectiva sobre el papel de lo metodológico (ver Tabla 1). Uno de los entrevistados, con trayectoria como co-director de varios proyectos, señala:

“No es una crítica tanto al método etnográfico, sino a la idea de que un método genera una ciencia o una teoría. En realidad, es un dispositivo burocrático para que vos escribas algo que se parezca a un proyecto (...). Lo fundamental sigue siendo la pregunta: si esta no está guiada por algo que no se sabe, se investiga burocráticamente.”

**Tabla 1: Listado de PI+D iniciales en la etapa 1994-2000**

Años	Código y años de ejecución de los Proyectos PI+D	EM
1994	H016 / 1994-1995	Cualitativo / Etnográfica
1995	H001 / 1995-1997	Predominancia Cualitativo
1996	H123 / 1996-1998	Cualitativo
	H149 / 1996-1998	Etnográfica / Histórica
	H166 / 1996-1998	Cualitativo / Análisis de discurso
1998	H226 / 1998-2001	Cualitativo
	H243 / 2000	Etnográfico / pedagógico
1999	H262 / 1999-2003 Prórroga 2003-2005	Cuantitativo
2000	H296 / 2000-2002	Mixto Cualitativo / Cuantitativo

Fuente: elaboración propia.

Los datos de las EM fueron tomados de la documentación oficial de los Proyectos y construidos con las entrevistas.

Entre 1984 y 1994, antes de la institucionalización formal de la investigación en Educación Física, se observaba un clima de discusión intenso en el Departamento, que algunos entrevistados describen como un “buen caldo” de intercambio de ideas y debates sobre la enseñanza y las prácticas pedagógicas.<sup>8</sup> En palabras de un director:

Esto nace en el 84, de alguna manera no hay investigación hasta el 94, pero sí había discusiones, se preguntaban cosas, había cosas interesantes, no teníamos una estructura de un proyecto de investigación. A nosotros nos llega eso (de la estructura) con el Programa de Incentivos, que nos da la posibilidad de formalizar algo (Director entrevistado).

Este período de debates informales y experimentación antecede la adopción de procedimientos metodológicos más sistemáticos y explica, en parte, la posterior dependencia de asesoramiento externo y la gradual construcción colectiva de estrategias metodológicas.

Los testimonios directivos permiten observar que la institucionalización de la investigación en Educación Física se configuró, en sus inicios, como un proceso de aprendizaje metodológico apoyado en el acompañamiento de investigadoras provenientes de áreas académicas más consolidadas, particularmente del Departamento de Ciencias de la Educación. Como expresó una de las directoras entrevistadas:

Responder a los requisitos del programa también implicó presentarnos a la convocatoria para ser categorizados... ninguno de nosotros estaba categorizado, por eso los primeros trabajos fueron dirigidos por la profesora Celia Agudo de Córscico, quien aceptó asesorarnos en todo aquello que mostraba debilidad investigativa (Directora entrevistada).

La referencia a estas “debilidades investigativas” revela una conciencia incipiente sobre las limitaciones metodológicas del grupo, aunque rápidamente ese déficit se reinscribe en una narrativa de aprendizaje y superación. La misma entrevistada afirma que “fuimos afinando el uso de técnicas y procedimientos a medida que avanzábamos en su implementación”, enfatizando la dimensión práctica y situada de la formación. De este modo, la dependencia inicial de un saber metodológico externo se transforma progresivamente en una instancia de autoformación colectiva, donde la lectura, la discusión y la práctica compartida constituyen el eje del aprendizaje.

En varios testimonios, la iniciación metodológica aparece mediada por el contacto con investigadores de otras disciplinas. Como recordó otro investigador que participó en un proyecto dirigido por un especialista en análisis del discurso durante los años noventa:

el primer proyecto en el que participe fue dirigido por un referente del análisis del discurso, de quien aprendimos bastante... [recuerdo] que insistía en lo que quedaba fuera, lo que no se afirmaba, lo que quedaba excluido, lo que se negaba, se trataba un poco de reconstruir toda esa cartografía de sentidos y de significados en los discursos.

Este tipo de acompañamientos configuró un aprendizaje metodológico práctico, basado en la lectura, la discusión y el trabajo de campo.<sup>9</sup>

Sin embargo, esa autorrepresentación de la experiencia como un proceso de autonomía y maduración metodológica tiende a atenuar –e incluso a silenciar– las falencias en el plano del diseño y la problematización teórica. Así, las menciones reiteradas al “asesoramiento” de especialistas externos (“entrevistamos a Juan Piovani para que nos guiara...”) y a la necesidad de “perfeccionar nuestros conocimientos acerca de la elaboración y administración de observaciones y entrevistas” ponen en evidencia que la formación metodológica se desarrolló de manera fragmentaria y reactiva, sin una planificación sistemática.

El relato construye, así, una memoria de la investigación que parece más centrada en la voluntad de aprender que en la reflexión crítica sobre las condiciones institucionales y epistemológicas que dificultaban la consolidación de una cultura metodológica propia. En este sentido, la “autoformación” funcionó simultáneamente como motor de crecimiento y como mecanismo de silenciamiento: permitió sostener la continuidad de la práctica investigativa, pero con cierto costo de naturalizar las carencias estructurales que la atravesaban.

En dichos relatos también se sostiene la adopción de enfoques cualitativos predominantes—observaciones, entrevistas, grupos focales y análisis del discurso— que se habría acompañado de una vigilancia epistemológica respecto del lugar de enunciación: “indagábamos en un terreno muy conocido (la escuela), por eso acordamos mantenernos en alerta para no desnaturalizar la información que obteníamos”.

Entre 2001 y 2002 (Tabla 2) se registran tres proyectos, dos de ellos ya dirigidos por docentes del DEF, lo que evidencia un proceso de autonomía creciente. Para entonces, seis profesores del departamento reunían los requisitos para dirigir investigaciones y el número de docentes-investigadores había aumentado más del 50%. En estos proyectos, se mantiene la preeminencia del enfoque cualitativo, con estudios de caso, análisis de documentos y entrevistas. Algunos incluyen menciones a diseños mixtos, aunque el trabajo de campo y los testimonios confirman que el componente cuantitativo fue escaso o nulo, primando la observación y el análisis discursivo.

**Tabla 2: Listado de PI+D iniciados en el año 2001**

Años	Códigos y años de ejecución de los Proyectos PI+D	EM
2001	H317 / 2001-2002	Cualitativo / Pedagógico
	H318 / 2001-2002	Cualitativo / Análisis de discurso

Fuente: Elaboración propia.

Durante el trienio 2003–2005, el número de proyectos se incrementa significativamente, y todos ellos son dirigidos y radicados en el DEF (ver Tabla 3). Esta etapa consolida la apropiación institucional de la investigación en Educación Física. Los enfoques no estándar y etnográficos persisten como matriz dominante, articulando la descripción de prácticas con la reconstrucción de significados. En algunos casos, se exploran campos poco transitados –como la Educación Física con sujetos en situación de vulnerabilidad o con necesidades especiales–, mientras que otros proyectos se orientan al análisis del discurso educativo, la formación docente o el aprendizaje motor.

**Tabla 3: Listados de PI+D iniciados en el año 2003**

Años	Códigos y años de ejecución de los Proyectos PI+D	EM
2003	H364 / 2003-2005	Cualitativo
	H360 / 2003-2005	Cualitativo / Etnográfico
	H365 / 2003-2005	Cualitativo / Etnográfico
	H366 / 2003-2005	Análisis documental y de discurso
	H369 / 2003-2005	Cualitativo
	H370 / 2003-2005	Mixto, Cualitativo / Cuantitativo

Fuente: elaboración propia.

Aun cuando en ciertos documentos se enuncian estrategias mixtas o de corte cuantitativo, las entrevistas realizadas revelan que tales menciones respondieron más a demandas formales de los proyectos que a su aplicación real. Como señaló una de las directoras entrevistadas, “la cuestión cuantitativa fue escasamente –o casi nula–, en cambio trabajamos con observaciones de campo, entrevistas, grupos focales y análisis del discurso”.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que, a lo largo del período analizado, las estrategias metodológicas predominantes fueron cualitativas, aunque con gradaciones y apropiaciones heterogéneas. Lejos de constituir simples elecciones técnicas, estas estrategias reflejan procesos de institucionalización, aprendizaje colectivo y posicionamiento académico de la Educación Física dentro de la Facultad y del campo científico más amplio.

**Tabla 4: Listados de PI+D iniciados en el año 2006**

Años	Códigos y años de ejecución de los Proyectos PI+D	EM
2006	H425 / 2006-2007	Etnográfico
	H437 / 2006-2007	Etnográfico
	H465 / 2006-2007	Teórico, no empírico
	H419 / 2006-2009	Cualitativo
	H414 / 2006-2009	Etnográfico
	H418 / 2006-2009	Cualitativo (heterodoxo)
2007	H417 / 2007-2008	Cualitativo / Análisis documental

2008	H493 / 2008-2011	Teórico, no empírico
	H491 / 2008-2011	Etnográfico
	H495 / 2008-2009	Cualitativo
	H492 / 2008	Histórico, documental

Fuente: elaboración propia.

Durante el período comprendido entre 2006 y 2008 (ver Tabla 4) se desarrollaron once proyectos de investigación en el ámbito académico de la Facultad, la mayoría de ellos radicados en el Departamento de Educación Física (DEF) y uno en el Centro de Investigaciones en Metodología de las Ciencias Sociales (CIMECS). Este momento marcó una etapa de consolidación institucional: ocho docentes del DEF ya contaban con categorización como investigadores, lo que refleja la creciente profesionalización y el fortalecimiento del área.

Según registros de la época, alrededor del 75% de los participantes del Programa de Incentivos pertenecían al DEF, lo que evidencia el protagonismo de este departamento en la promoción de la investigación universitaria y en la construcción de una comunidad académica propia.

En cuanto a los proyectos presentados entre 2006 y 2008, se observa una amplia diversidad temática y metodológica. Algunos se orientaron a la indagación empírica sobre las prácticas corporales, mientras que otros adoptaron un perfil teórico o conceptual. Por ejemplo, un proyecto abordó los sentidos de la motricidad mediante un “modelo mixto con prevalencia cualitativa”, que menciona una combinación de encuestas, observaciones no participantes, ludogramas, entrevistas no estructuradas y registros interpretativos. También se incluían diseños no experimentales de tipo transeccional y longitudinal con el propósito de explorar y correlacionar diferentes dimensiones de las prácticas.

Otros proyectos, en cambio, adoptaron una orientación más teórica, centrada en la formalización de conceptos y categorías del campo, como el desarrollo de un diccionario crítico de la Educación Física o el estudio de los métodos y estrategias de investigación en las prácticas corporales. En general, se advierte una tendencia hacia los abordajes cualitativos y etnográficos, con una diversificación de problemáticas: estudios de caso sobre políticas curriculares, investigaciones orientadas a recuperar sentidos y prácticas, análisis de discursos institucionales, exploraciones sobre el juego en la escuela o sobre las prácticas deportivas y urbanas.

Algunos proyectos mencionan la incorporación de estrategias mixtas –como censos, encuestas y registros etnográficos– para indagar las prácticas corporales juveniles o las experiencias de entrenadores de alto rendimiento. Sin embargo, se advierte la centralidad de los enfoques cualitativos que se mantuvo como rasgo distintivo del período.

Los testimonios de los equipos de investigación permiten reconstruir cómo se configuró esta orientación. Varios directores y participantes recuerdan que el Programa de Incentivos permitió formalizar un trabajo que ya se venía realizando de modo más artesanal o informal, y que las primeras experiencias se apoyaron en referencias metodológicas vinculadas a la investigación etnográfica y situada. En esos relatos, la idea de “rescatar el sentido de las prácticas” y no imponerles significados previos se repite como principio rector de los proyectos.

Al mismo tiempo, algunos entrevistados evocan tensiones y excesos de formalización, producto de una adhesión casi literal a los modelos etnográficos en circulación en aquel momento. Se mencionan dinámicas de trabajo extremadamente estructuradas –como evitar el contacto entre observadores de distintos niveles educativos para no “contaminar” los registros– y un énfasis desmedido en la acumulación de notas de campo, que muchas veces superaban la capacidad de análisis disponible. Estas prácticas, aunque expresaban un fuerte compromiso con la rigurosidad empírica, también generaban una cierta rigidez metodológica y dificultades para transformar los registros en conocimiento sistematizado.

El análisis de los documentos y testimonios permitió así identificar un desajuste entre el discurso metodológico y las prácticas efectivas de investigación. En varios casos, las referencias a “diseños mixtos”, sin evidencias de procedimientos cuantitativos, muestran que las estrategias metodológicas no actuaron únicamente

como instrumentos de indagación, sino también como marcas discursivas de cientificidad. De este modo, lo metodológico adquirió un carácter performativo y simbólico, contribuyendo a inscribir a la Educación Física en el campo científico universitario y a producir efectos de legitimidad y jerarquización institucional.

En consonancia con los procesos de consolidación institucional antes señalados, el análisis de las entrevistas en profundidad permitió reconstruir los modos en que los directores y co-directores de los proyectos fueron configurando sus prácticas de investigación y sus concepciones acerca de lo metodológico. Sus relatos ofrecen una perspectiva privilegiada para comprender cómo las EM se constituyeron simultáneamente como instrumentos de indagación, como recursos de legitimación científica y como vectores del proceso de institucionalización de la investigación en Educación Física dentro de la FaHCE.

En uno de los testimonios, un director de proyecto reconstruye retrospectivamente el itinerario que llevó a la constitución de un grupo de investigación hacia comienzos de los años noventa. Relata que las primeras experiencias surgieron del trabajo docente compartido en el ámbito escolar, donde emergían problemas que los textos disponibles no lograban abordar. En ese contexto, la invitación a participar de un equipo orientado a estudiar la “crisis de identidad” de la Educación Física se articuló con la aparición del Programa de Incentivos a la Investigación Universitaria (1994), que funcionó como catalizador del proceso de institucionalización.

El testimonio destaca la importancia de los apoyos interdepartamentales –particularmente de docentes e investigadoras del área de Ciencias de la Educación– en la constitución de los primeros equipos acreditados. La categorización de los investigadores, la posibilidad de dirigir proyectos y la diversificación temática resultante son mencionadas como hitos en la consolidación del campo. En ese marco, la emergencia de la problemática del “deporte” como objeto de estudio expresa tanto la trayectoria profesional del entrevistado como una vacancia conceptual dentro de la formación en Educación Física, que hasta entonces lo abordaba desde una perspectiva exclusivamente práctica. Como señala otro investigador, “los nuevos problemas generan no solamente abordajes conceptuales novedosos y diversos, sino también nuevas estrategias metodológicas”.

Este testimonio ilustra cómo la expansión de la investigación en Educación Física se nutrió del diálogo con campos como la historia, la sociología y la pedagogía, en un proceso que no solo diversificó los enfoques, sino que también contribuyó a la legitimación académica del área. En esa misma línea, la apertura hacia otros marcos teóricos y tradiciones de investigación posibilitó la incorporación de perspectivas más interpretativas, orientadas a comprender los sentidos de las prácticas y sus contextos institucionales.

Asimismo, el testimonio recuperado por Prati (2024) de una autoridad de la FaHCE permite situar la experiencia del área de Educación Física dentro de un marco institucional más amplio. Desde esa mirada, los proyectos del Departamento aparecen como un caso ejemplar de expansión de la investigación en ámbitos tradicionalmente periféricos, favorecida por políticas de incentivo y por una cultura institucional que estimuló la formación de nuevos grupos y liderazgos académicos. Esta lectura externa contribuye a dimensionar la trayectoria de la Educación Física no solo como un proceso de profesionalización interna, sino también como parte de la estrategia universitaria más amplia de consolidación de la investigación como función sustantiva.

Por otra parte, la figura de Eduardo Remedi aparece como una influencia decisiva en la configuración metodológica de varios grupos.<sup>10</sup> Su orientación etnográfica y su énfasis en la recuperación de las prácticas introdujeron una nueva sensibilidad hacia el trabajo de campo y el registro sistemático de las clases. Según uno de los testimonios, ese enfoque fue inicialmente asumido de manera reduccionista –limitado a la observación de las clases escolares–, pero posteriormente dio lugar a una comprensión más amplia de las prácticas, incluyendo las prácticas de intervención, las de reflexión, de escritura y la propia práctica de investigación.

El proceso formativo en la maestría cursada en Chile, bajo la impronta de Remedi y de corrientes latinoamericanas de investigación cualitativa, consolidó un giro epistemológico que permitió tensionar la hegemonía de la mirada técnico-instrumental. Este desplazamiento no solo problematizó la oposición rígida entre enfoques cuantitativos y cualitativos –propia de las llamadas “guerras metodológicas”– sino que también puede leerse como parte de un lento abandono del positivismo que, desde los orígenes del campo, había alineado a la Educación Física con las ciencias de la naturaleza y sus criterios de objetividad, medición y evidencia empírica

estandarizada. La apertura hacia perspectivas interpretativas y críticas supuso, en ese sentido, una ruptura progresiva con aquella matriz epistemológica que restringía el análisis de las prácticas corporales a dimensiones fisiológicas o biomecánicas. En esa línea un entrevistado recuerda:

(...) había un prejuicio respecto de lo cuantitativo (...) de que los números no tenían que ver con las ciencias sociales, la precisión del número no se corresponde con la diversidad y variabilidad que muestran las prácticas en la sociedad (...) esto en la juventud era tomado casi como un dogma (...) era como una disputa entre unos y otros (...) y había mucho prejuicio, muchos (respecto de lo cuantitativo) (...) nosotros no nos permitíamos mezclar absolutamente nada. Lo numérico era más, menos, todo, ninguno, nada más que eso. Porque había como una impugnación académica respecto a lo cuantitativo y en la facultad también, lo que –según reconoce– los llevaba a elegir los objetos de trabajo desde un encuadre estrictamente cualitativo.

Ahora bien, este corrimiento epistemológico, aunque significativo, no implicó de manera automática la conformación de una cultura metodológica estable y plenamente reflexiva. Más bien, las entrevistas sugieren que el abandono gradual del positivismo convivió con un modo de investigar donde las decisiones metodológicas se construían en el hacer, de manera situada y muchas veces contingente.

De modo transversal, las entrevistas realizadas permiten reconocer que los equipos de investigación fueron construyendo sus modos de hacer en un proceso más práctico que normativo. Varios directores y participantes destacan la importancia de “ordenar y sistematizar los materiales”, “leer mucho los registros de campo” y “pasar tiempo en el terreno”, subrayando un aprendizaje situado y vinculado a la experiencia directa. En otros casos, la predominancia de los enfoques cualitativos y etnográficos se explica tanto por una vocación más antropológica como por la flexibilidad y adecuación de dichos enfoques a los problemas que se buscaba comprender: las tramas de sentido, los vínculos, los rituales o las formas de comunicación en comunidades específicas.

Sin embargo, junto a este compromiso epistemológico emergen usos pragmáticos o contingentes de lo metodológico, definidos “sobre la marcha” y adaptados a las coyunturas del trabajo de campo. Algunos entrevistados reconocen que la metodología “se fue descubriendo en el hacer”, sin debates explícitos sobre epistemología o criterios de elección entre enfoques cualitativos o cuantitativos. Otros admiten que, en ciertos casos, la dimensión metodológica quedaba subordinada a otros objetivos, como la promoción docente o la formalización administrativa de los proyectos.

Así en varios testimonios, los directores detallan que las decisiones metodológicas no siempre respondieron a un diseño planificado, sino que se configuraron en el transcurso mismo de la investigación. Como señalaron algunos de ellos, “lo metodológico era algo que se iba dando sobre la marcha, no lo habíamos determinado o explicitado” o “la metodología se fue armando un poco por la coyuntura”. Estas expresiones dan cuenta de un modo de investigar fuertemente ligado a la práctica y al contexto, donde las estrategias se construían en función de los problemas emergentes del trabajo de campo.

Otros relatos profundizan esta idea al admitir que

(...) no había algo así como un debate metodológico explicitado en cuanto a epistemología, concepciones teóricas o criterios de elección de un enfoque cualitativo o cuantitativo... la metodología se fue descubriendo a medida que se iba haciendo incursiones en el campo, no fue una metodología impuesta a priori.

En un registro aún más pragmático, otro actor sostuvo: “El proyecto lo diseñaba en relación con la promoción de los docentes que lo integraban; lo metodológico, mucho no me importaba”.

Estas declaraciones refuerzan la percepción de que la metodología, en muchos casos, se subordinaba a finalidades institucionales o profesionales antes que a preocupaciones propiamente epistemológicas.

De este modo, se advierte una evaluación ambivalente de lo metodológico y perspectivas contrastantes sobre su papel en la producción de conocimiento científico. Mientras algunos lo conciben como un aspecto secundario

o puramente instrumental –una formalidad a cumplir en la presentación de los proyectos–, otros lo entienden como un componente esencial de fundamentación, aunque no siempre explicitado. Estas posiciones heterogéneas muestran que las estrategias metodológicas, lejos de ser unívocas, funcionaron simultáneamente como prácticas de investigación y como recursos simbólicos de legitimación, situadas en el cruce entre las exigencias institucionales, las trayectorias formativas y las disputas por el reconocimiento académico dentro del campo de la Educación Física.

## Discusión

Un aspecto destacable en el análisis de los PI+D y de las entrevistas es la distancia observada entre el discurso metodológico y las prácticas efectivas de investigación. En varios proyectos se mencionan “diseños mixtos” o la “combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas”, pero no se han podido constatar procedimientos o herramientas cuantitativas en su desarrollo. Este desajuste puede interpretarse como un gesto de adecuación discursiva a los lenguajes de legitimidad científica instalados en el campo académico universitario. Más que describir una práctica efectiva, la apelación a la mixtura metodológica parece obedecer a una función simbólica: la de inscribir a la Educación Física dentro de un repertorio de convenciones científicas reconocidas y valoradas institucionalmente.

Antes de la formalización de los proyectos de investigación a partir del Programa de Incentivos, el panorama de la Educación Física universitaria se caracterizaba por la ausencia de investigación institucional sistemática, aunque no por la falta de debate ni de interés. Como señaló uno de los directores entrevistados “De alguna manera no hay investigación hasta el 94, pero sí había discusiones, se preguntaban cosas, había cosas interesantes, no teníamos una estructura de un proyecto de investigación.” Este testimonio permite subrayar que, aunque la producción de conocimiento formal estaba ausente, existía un clima de reflexión y exploración –un “buen caldo” de discusión– que facilitó la posterior adopción de estrategias metodológicas más sistemáticas. La institucionalización de la investigación no fue, por tanto, un acto que surgió ex nihilo, sino que se apoyó en un terreno previo de interrogación colectiva, donde los docentes comenzaban a problematizar sus prácticas y a experimentar con enfoques y técnicas, aunque de manera informal y sin estructuras definidas.

Desde esta perspectiva, como se afirmó anteriormente, el decir metodológico adquiere un carácter performativo: produce efectos de cientificidad más que representar fielmente el proceso de investigación. La invocación de ciertos términos –como “enfoque mixto”, “análisis de contenido”, “observación participante”– puede comprenderse como parte de una retórica de la investigación que busca cumplir con los requisitos de los programas institucionales (como el Programa de Incentivos) y posicionar a los equipos de Educación Física en el campo de la investigación universitaria. En este sentido, lo metodológico opera tanto como un dispositivo de verdad (en términos foucaultianos) cuanto como una estrategia de acumulación de capital simbólico (en sentido bourdieusiano); en suma, un modo de hacer visible la pertenencia al universo de las disciplinas académicas consagradas.

La tensión entre lo dicho y lo hecho también puede vincularse con las trayectorias formativas de los docentes-investigadores, muchos de los cuales se iniciaron en la investigación sin una formación metodológica sistemática, aprendiendo “en la práctica” o en los márgenes del oficio. En tales condiciones, la metodología se presentó más como requisito formal o burocrático, antes que como un campo de reflexión epistemológica apropiado por los actores. Esta situación refuerza la interpretación de que la institucionalización de la investigación en EF se apoyó, al menos en sus primeras etapas, en una suerte de orientación ritual hacia la forma metodológica, en la que el cumplimiento de estructuras y categorías confería validez al proyecto, aunque sin traducirse necesariamente en la consolidación de una cultura metodológica sólida.

En este sentido, los propios testimonios ilustran la contingencia con que se configuraban las decisiones metodológicas. “Lo metodológico era algo que se iba dando sobre la marcha” o “la metodología se fue armando

un poco por la coyuntura”, señalaron algunos directores, admitiendo que no existía “un debate metodológico explicitado en cuanto a epistemología, concepciones teóricas o criterios de elección”. Tales expresiones no solo evidencian la probable ausencia de una formación sistemática en investigación, sino que también revelan una forma de hacer sustentada en la improvisación reflexiva y en el ajuste continuo a las condiciones del trabajo de campo.

En otros casos, la subordinación de lo metodológico a finalidades extrínsecas –como reconocía un director al afirmar que “el proyecto lo diseñaba en relación con la promoción de los docentes que lo integraban, lo metodológico, mucho no me importaba”– permite leer lo metodológico como un componente simbólico de validación institucional más que como un eje de producción de conocimiento.

Sin embargo, los relatos de investigadores entrevistados/as permiten matizar este diagnóstico al evidenciar que la institucionalización fue también una experiencia de aprendizaje situado y de autoformación colectiva, sostenida por el acompañamiento de docentes e investigadoras de áreas con mayor trayectoria en la producción de conocimiento. En palabras de una entrevistada, “al no estar ninguno de nosotros categorizados, los primeros trabajos fueron dirigidos por una profesora de Ciencias de la Educación, que aceptó asesorarnos en aquello que mostraba debilidad investigativa”. Este apoyo externo se configuró como un andamiaje imprescindible para suplir la falta de formación específica en investigación.

Con el tiempo, este proceso derivó en una dinámica de mayor autonomía, donde “fuimos afinando el uso de técnicas y procedimientos a medida que avanzábamos”, consolidando un oficio investigador sustentado en la lectura, la discusión y la experiencia compartida. Otro testimonio da cuenta de esa pedagogía emergente: “hacíamos reuniones mensuales... leíamos textos y nos iban orientando en cómo analizarlos y usarlos en nuestros trabajos”. La investigación se presentaba, así, menos como una técnica ya dada y más como una práctica en construcción, que se aprendía haciendo.

Este proceso de aprendizaje situado y construcción colectiva del oficio investigador puede comprenderse de modo más amplio si se lo inscribe en el derrotero histórico-institucional de la Educación Física en la UNLP. Como muestran los trabajos de Felipe (2018, 2020), tanto en su análisis del proceso de institucionalización de la investigación como en su reconstrucción histórica de la Educación Física, la disputa por la legitimidad disciplinar se remonta a mediados del siglo XX, cuando la creación del Instituto de Educación Física abrió tensiones en torno a la definición y selección de los saberes considerados válidos para la formación profesional. Sin embargo, es recién con la asunción de Ricardo Crisorio como director del Departamento de Educación Física en 1992 cuando la investigación adquiere centralidad como proyecto institucional. Su propósito de “academizar la carrera” –mediante la producción sistemática, la organización de congresos y la consolidación de una revista propia– constituye el clima intelectual y político en que se inscriben los PI+D analizados. En este contexto, las estrategias metodológicas no solo reflejan elecciones técnicas o epistemológicas, sino también una orientación institucional que buscaba formar nuevos sujetos académicos: docentes-investigadores capaces de producir conocimiento, disputar legitimidad y ocupar posiciones reconocidas dentro del campo universitario.

Ahora bien, dichos relatos también permiten problematizar ciertos mecanismos de reelaboración retrospectiva de las falencias iniciales. La narrativa de superación tiende a neutralizar la dimensión estructural de la falta de formación, desplazando las carencias hacia el registro de una ética del compromiso y la reflexividad sobre el propio hacer. La apelación a “la vigilancia para no desnaturalizar la información” o a “la objetividad del grupo” opera como una compensación simbólica que produce legitimidad metodológica aun en escenarios de escasos recursos formativos.

En este sentido, la institucionalización de la investigación en Educación Física implicó no solo la adopción de ciertos métodos, sino –y sobre todo– la producción de un modo de decir metodológico, performativo y político, que habilitó a sus protagonistas a ocupar nuevos lugares de enunciación dentro del campo universitario. Fue en ese tránsito, entre la dependencia y la autonomía, donde se configuró una identidad investigadora capaz de reivindicar su lugar en el escenario académico ampliado.

Los testimonios analizados por Macario (2007) muestran que, durante la primera mitad de los años noventa, los actores del Departamento de Educación Física se reconocían a sí mismos como protagonistas de un proceso de transformación institucional, orientado a disputar un lugar de referencia académica dentro y fuera de la FaHCE y a construir una identidad disciplinar capaz de dialogar con otros campos y de disputar legitimidad dentro de la universidad. En ese contexto, la apropiación del Programa de Incentivos se combinó con una intensa búsqueda de visibilidad –expresada en la organización de congresos, la formación de redes y la creación de posgrados propios– y con una progresiva profesionalización de las prácticas académicas. En esos testimonios recuperados por Macario (2007), la producción de ponencias comenzó a ser valorada como signo de productividad académica, en varios casos equiparada al *scientific paper*, lo que puede dar cuenta de un proceso de adaptación pragmática de los criterios de cientificidad, más orientado al cumplimiento de estándares formales que al fortalecimiento metodológico de la investigación. En esa tensión entre profesionalización y problematización del hacer científico se jugó buena parte del perfil que la investigación en Educación Física adoptó durante los años de expansión del Programa de Incentivos.

En esa misma dirección, las EM, lejos de ser meros instrumentos técnicos, funcionaron como marcadores discursivos de cientificidad, contribuyendo a la jerarquización del área y a la consolidación de una cultura investigativa propia, aunque todavía en tensión entre la dependencia epistemológica y la autonomía institucional.

En esa misma línea, puede pensarse que el énfasis formal en la adopción de diseños y EM –frecuentemente concebidos como requisitos de legitimación más que como instrumentos de indagación– derivó, en varios casos, en un cierto ritualismo metodológico. Tal como advierten Cohen y Gómez Rojas (2019), los métodos y las técnicas de análisis poco aportan si la producción de los datos no procura maximizar la confiabilidad y la validez del proceso, y si el investigador no sostiene una actitud vigilante sobre las decisiones teóricas y procedimentales que median entre los hechos y su interpretación. Desde esta perspectiva, el descuido o la formalización ritual del componente metodológico en algunos proyectos del área de Educación Física puede haber afectado la validez de sus producciones de conocimiento, al relegar la reflexión sobre las condiciones concretas de producción de los datos y la transparencia de los procesos que los sustentan. En otras palabras, la metodología operó a menudo más como un marcador de cientificidad que como un dispositivo de control epistemológico de la investigación.

## Conclusiones

A partir de esta investigación fue posible corroborar que la mayoría de las estrategias metodológicas (EM) identificadas en documentos institucionales y en los relatos de los entrevistados/as responden a enfoques no estándar, cualitativos y etnográficos. Este trabajo, situado en el marco de los estudios sociales de la ciencia, concibe dichas estrategias como productos sociales e históricos, atravesados por tensiones, apropiaciones y debates, y modelados por una cultura institucional específica que definió los modos legítimos de producir conocimiento en la Educación Física universitaria.

Lejos de estar ausentes, las EM han estado siempre presentes en los proyectos y prácticas de investigación relevados entre 1994 y 2008. Su papel fue complejo y cambiante: a la vez requisito formal, exigencia teórica y recurso de fundamentación. Los actores las movilizaron de manera heterodoxa, combinando técnicas y procedimientos según las demandas de cada problema de investigación, pero también como tácticas para cumplir con las normativas institucionales, legitimar sus prácticas y certificar la producción de conocimiento. En este sentido, lo metodológico se constituyó tanto en un campo de aprendizaje como en un terreno de disputa y reconocimiento académico.

El análisis de documentos y testimonios permitió identificar un desajuste recurrente entre el discurso metodológico y las prácticas efectivas de investigación. Los casos en que se mencionan “diseños mixtos” sin evidencia de procedimientos cuantitativos muestran que las EM no actuaron únicamente como instrumentos de indagación, sino también como marcas discursivas de cientificidad. De este modo, lo metodológico adquirió

un carácter performativo y simbólico, contribuyendo a inscribir a la Educación Física en el campo científico universitario y a producir efectos de legitimidad y jerarquización institucional.

Ahora bien, los resultados también muestran que, del mismo modo que otros saberes, el saber metodológico se observa habitado por sentidos comunes que operan como marcos de inteligibilidad tácitos (Adriani et al., s.f.). Entre ellos, las oposiciones rígidas entre lo cualitativo y lo cuantitativo, la idea del carácter minoritario de lo metodológico dentro del proceso investigativo, las percepciones que asocian lo cualitativo a una mirada más subjetiva y menos rigurosa, más adecuado para estudiar procesos sociales complejos y dinámicos; mientras que lo cuantitativo aparece como un enfoque más frío pero ordenado y sistemático, más útil para estudiar fenómenos estables y medibles; o la del sentido que sostiene la superioridad de los abordajes mixtos para producir conocimientos más completos y rigurosos. Estas representaciones –presentes explícita o implícitamente en varios relatos– permiten comprender cómo las decisiones metodológicas no solo responden a criterios técnicos, sino también a imaginarios compartidos que condicionan su legitimidad y sus usos posibles.

Las EM fueron, en suma, un componente central del proceso de institucionalización de la investigación en Educación Física en la FaHCE-UNLP. Su estabilización –entre el cumplimiento ritual y la apropiación creativa– permitió formar nuevos sujetos sociales, los docentes-investigadores (Levoratti y Macario 2010), consolidar grupos de trabajo y afirmar la investigación como función sustantiva dentro de la carrera.

En este proceso, la jerarquización institucional de la investigación en Educación Física no puede entenderse únicamente como el resultado de dinámicas internas al campo, sino también como efecto de políticas científicas nacionales y mecanismos de financiamiento que posibilitaron la profesionalización de sus actores. Como señaló un entrevistado, “la fuerte presencia del Estado en las políticas de investigación y el ingreso de varios colegas con becas... fue muy importante porque las instituciones nutrieron a la Educación Física... también para lograr una cierta legitimidad y prestigio”. El acceso a becas de organismos como CONICET, CIC o SIC, junto con la consolidación de líneas de trabajo sostenidas, favoreció la construcción de trayectorias académicas y el reconocimiento institucional de la disciplina.

A la vez, la expansión de espacios de circulación –como congresos, coloquios y actas académicas– configuró un repertorio de prácticas que reforzaron esa legitimación. Tal como se recuerda en una entrevista, “parte de la producción... se presentaba en congresos... en las actas de los congresos de educación física, de educación, o del coloquio de análisis del discurso”. Estos circuitos de visibilidad funcionaron como rituales institucionales de cientificidad, donde la exposición pública de los resultados valía tanto como el rigor metodológico que los sustentaba.

De este modo, la institucionalización de la investigación en Educación Física se sostuvo en una doble dimensión: estructural, al amparo de políticas estatales de promoción científica, y simbólica, a través de la construcción de rituales, lenguajes y formas de reconocimiento que contribuyeron a afirmar la legitimidad del campo en el ámbito universitario. Este estudio permite visibilizar ese nivel poco explorado de los PI+D: las estrategias metodológicas como soporte y expresión de la producción de conocimiento, y ofrece un marco para seguir interrogando cómo la Educación Física produce, valida y jerarquiza su propio saber académico.

## Referencias bibliográficas

- Adriani, L., Alzugaray, L., Eguía, A., Gómez Rojas, G., Iuliano, R., Maidana, V., Malegarie, J., Masseroni, S., Muñiz Terra, L., Ortale, S., Pagani, M. L., Peiró, M. L., Piovani, J. I., Ponisio, N., Rausky, M. E., Santa María, J. y Santos, J. (2008). Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en la sociología. En N. Cohen y J. I. Piovani (comps.), *La metodología de la investigación en debate* (pp. 121-196). Edulp - Eudeba.
- Araujo, S. M. (2003). *Universidad, investigación e Incentivos: la cara oscura*. Ediciones al Margen.
- Archenti, N., Marradi, A., y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Carballo, C. (2015). La investigación en educación física. En R. Crisorio y M. Giles (Dirs.), *Estudios críticos de educación física*. (pp. 285–301). Ediciones al Margen.
- Cohen, N. y Gabriela G. R. (2019). *Metodología, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Teseo; Red Latinoamericana de Metodología; CLACSO.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*. Paidós Educador.
- Ezeiza Pohl, C. E. (2018). *El programa de incentivos a docentes investigadores y su incidencia en la producción y difusión de conocimiento en una universidad pública del conurbano bonaerense*. [Tesis Doctoral]. Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/166>
- Felipe, C. (2018). *Políticas académicas y estrategias de legitimación disciplinar de la Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata (1992-2004)* [Tesis de Maestría], Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1619/te.1619.pdf>
- Felipe, C. (2020). La institucionalización y legitimación de los estudios universitarios en Educación Física: El caso de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina, 1953). *Debate universitario*, 8(16), 39-52.
- Levoratti, A. y Macario, P. (2010). Análisis de la configuración y actualización de las prácticas de investigación de los profesores en educación física de la Universidad Nacional de la Plata. En S. Frederic, O. Graciano y G. Soprano. (Coord.). *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas* (pp. 533-566). Prohistoria.
- Levoratti, A. y Macario, P. (2013). La lógica perversa y las exigencias académicas: Una aproximación a las perspectivas de los profesores en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) sobre el Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 35(2), 341-357.
- Macario, P. (2007). *Universidad, investigación: El Programa de Incentivos a los docentes investigadores en la FaHCE-UNLP* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.652/te.652.pdf>
- Prati, M. D. (2021). El SIDIUN y el Programa de Incentivos (15 de septiembre de 2021). *Tercer Ciclo de Encuentros "Democrática, popular y feminista: La universidad que queremos"*, [Ponencia], Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.15695/ev.15695.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15695/ev.15695.pdf)
- Prati, M. (2024). *El Programa de Incentivos: Formulación, implementación y efectos de una política universitaria en la Argentina* (Estado y política(s); 3). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; IdIHCS. <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2459-9>
- Remedi, E. (1978a). Estructura conceptual – estructura metodológica. En A. Furlán et al., *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. ENEP-Iztacala, UNAM.

- Remedi, E. (1978b). El problema de la relación teoría–práctica en el proceso enseñanza–aprendizaje. *En Memorias de las Terceras Jornadas sobre el proceso enseñanza–aprendizaje*. ENEP-Iztacala, UNAM.
- Remedi, E. (1979a). Continuidad y ruptura en los planteamientos metodológicos: Notas críticas para su análisis. [Manuscrito].
- Remedi, E. (1979b). Construcción de la estructura metodológica. En A. Furlán et al., *Aportaciones a la didáctica en la educación superior*. Departamento de Pedagogía, ENEP-Iztacala, UNAM.

## Notas

<sup>1</sup> Como señala Prati (2024) “el PI otorga un incentivo económico a aquellos docentes que cumplan ciertos requisitos: participar en un proyecto de investigación acreditado, dictar un cierto mínimo de horas de clases al año (parte, al menos, necesariamente en cursos de grado), y –lo que ha acarreado no pocas consecuencias– avenirse a participar en sistema de evaluación de sus antecedentes y su producción, la categorización, adicional al establecido en las universidades (los concursos), con lo que se accede a un escalafón paralelo al de los cargos docentes, conformado por una jerarquía de categorías equivalentes de investigación (CEI).” (pp. 17-18)

<sup>2</sup> En el repositorio institucional FaHCE-UNLP *Memoria Académica*, que se consultó para este trabajo, se encuentran mencionados y en gran parte digitalizados los proyectos de investigación del Programa de Incentivos (PI). Una de sus formas de acceso es por *Año de inicio*. En ese sentido, si bien el PI fue creado en noviembre del 1993. Existen 11 Proyectos PI+D de otros campos disciplinares que ya estaban funcionando con anterioridad a esa fecha.

<sup>3</sup> Cuando se emplea aquí el término *impacto*, se lo hace en el sentido propuesto por Oszlak y O’Donnell (1976, citados en Macario, 2007), quienes advierten sobre la necesidad de distinguir entre la dimensión objetiva –relativa a los comportamientos efectivos– y la subjetiva –vinculada a las percepciones de los actores– de los procesos sociales. Estos autores también señalan las dificultades inherentes a la identificación y atribución causal de los impactos de las políticas públicas, dado que su caracterización varía según la perspectiva analítica (de quienes implementan la política, de los sujetos afectados o de quien investiga).

<sup>4</sup> Con el fin de resguardar la identidad de las personas entrevistadas, se omiten detalles biográficos u otros institucionales que pudieran permitir su identificación. Optar por el uso de seudónimos no solo responde a una exigencia ética, sino que también se inscribe en una forma de investigar que reconoce el carácter situado y relacional de la palabra de los protagonistas.

<sup>5</sup> El trabajo de campo con las entrevistas fue realizado entre octubre y noviembre de 2023 en el marco del trabajo final de la Maestría en Métodos y Técnicas de la Investigación Social (CLACSO / UTE).

<sup>6</sup> Se ha excluido los Proyectos “Escolares en riesgo de fracaso”, (H212) y “Las intervenciones docentes: relación entre las acciones...”, (H179), que Carballo (2015) había consignado dentro de la lista en este período como co-dirigido por una docente del Departamento de Educación Física, pues la documentación oficial no prueba su participación

<sup>7</sup> En los documentos institucionales y en los testimonios de los directores entrevistados aparece recurrentemente la figura de Alfredo Furlán como un referente central en los primeros años del Programa de Incentivos. Su participación en seminarios, jornadas y congresos de Educación Física, así como su rol formativo en el campo pedagógico, contribuyó a orientar los debates iniciales sobre investigación y metodología dentro del Departamento. Furlán dirigió dos de los proyectos pioneros del área en el PI: *Educación física: distintas pedagogías en la formación docente* (Furlán, 2001) y *Educación física y pedagogías: prácticas y discursos* (Furlán, 1998).

<sup>8</sup> Macario (2007, pp. 66-67) señala que, antes de la implementación del Programa de Incentivos, la FaHCE presentaba un alto porcentaje de dedicaciones simples y una amplia masa de docentes que desarrollaban investigación en condiciones desventajosas o poco formales, caracterizadas como “investigación vocacional”. Al mismo tiempo, menciona las autoridades buscaron consolidar y propiciar el desarrollo de la investigación mediante la apertura de líneas de trabajo, la promoción de equipos y la creación de ayudantías, con el fin de favorecer la incorporación de mayores dedicaciones. Este diagnóstico institucional permite contextualizar el “buen caldo” de discusiones y búsquedas metodológicas recordado por uno de los entrevistados del Departamento de Educación Física, que se produjo precisamente en ese escenario de precariedad, impulso vocacional y apertura de nuevas oportunidades académicas.

<sup>9</sup> En el campo académico en formación de la Educación Física, cabe plantear una duda que atraviesa este proceso: por un lado, como señalan los testimonios, aun cuando surgieron nuevos enfoques y problemáticas, ello no siempre implicó o fue acompañado de una renovación metodológica precisa –varios investigadores parecen haber permanecido atados a sus estrategias tradicionales–; por otro lado, otros actores apostaron por una actualización metodológica sin advertir que esta exigía, a su vez, una revisión o actualización de los marcos conceptuales. No obstante, uno de los directores entrevistados matiza esta lectura al subrayar el papel que tuvieron, desde los años noventa, las políticas de investigación, el programa de incentivos y el ingreso de nuevos becarios en el CONICET y la CIC, procesos que –según su interpretación– favorecieron una apertura metodológica y conceptual importante. Para este entrevistado, la Educación Física “se benefició mucho” del diálogo con la sociología, la pedagogía, la historia y la educación, lo que contribuyó a consolidar su legitimidad académica y a diversificar sus modos de producción de conocimiento.

<sup>10</sup> Uno de los directores entrevistados relata que el acercamiento a la obra de Eduardo Remedi surgió a partir de las referencias incluidas en *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio* (Díaz Barriga, 1997). A partir de esas primeras lecturas, los investigadores decidieron contactarlo directamente por correo electrónico, lo que muestra cómo, en aquellos años, la circulación bibliográfica y los intercambios personales operaban como mecanismos clave para acceder a referentes académicos y consolidar redes intelectuales. Algunas de las obras de Remedi que allí figuran y circularon entre los equipos incluyen: Remedi, E. (1978a). *Estructura conceptual – estructura metodológica*. UNAM. Remedi, E. (1978b). *El problema de la relación teoría–práctica en el proceso enseñanza–aprendizaje*. Remedi, E. (1979a). *Continuidad y ruptura en los planteamientos metodológicos: Notas críticas para su análisis*. Remedi, E. (1979b). *Construcción de la estructura metodológica*.