

EL APRENDIZAJE MOTOR: UN PROBLEMA EPIGENÉTICO

**Ricardo Crisorio, Marcelo Giles, Liliana Rocha Bidegain
y Agustín Lescano**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP

Ricardo L. Crisorio es Profesor en Educación Física (UNLP). Ha egresado de la Maestría en Investigación Educativa (PIIE, Chile). Se ha desempeñado como Director del Departamento de Educación Física (FHCE). Actualmente es Profesor Titular Ordinario de Educación Física 1 (UNLP), integrante del Programa de Incentivos y Vicedecano (FHCE). Ha sido Coordinador de Educación Física para los CBC y la transformación curricular-Programa de CBC y de Transformación Curricular del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. También es coordinador de la Maestría en Educación Corporal (FHCE).

Marcelo G. Giles es Profesor en Educación Física (UNLP). Ha egresado de la Maestría en Investigación Educativa (PIIE, Chile). Es Director del Departamento de Educación Física (FHCE). Actualmente es Profesor Adjunto Ordinario de Educación Física 1 y 2 (UNLP) e integrante del Programa de Incentivos. También integra la planta docente de la Maestría en Educación Corporal (FHCE).

Liliana Rocha Bidegain es Profesora en Educación Física (UNLP). Actualmente cursa la Maestría en Educación Corporal (FHCE) y es Secretaria Docente del Departamento de Educación Física (FHCE). También es integrante del Programa de Incentivos.

Agustín A. Lescano es Profesor en Educación Física (UNLP). Actualmente cursa la Maestría en Educación Corporal (FHCE) y es Secretario Administrativo del Departamento de Educación Física (FHCE). También es integrante del Programa de Incentivos.

1. Marco teórico y estado actual de la cuestión

Cabe a los que investigamos en educación física la misma advertencia que Norbert Elías hiciera a los psicólogos en cuanto a que será muy difícil elaborar una teoría correcta de las emociones mientras ellos actúen como si su disciplina fuera una “ciencia natural”.¹ En efecto, dudamos que sea posible elaborar una teoría correcta del aprendizaje motor mientras concibamos a la educación física como una ciencia natural.

¹ ELIAS, N. (1996) “Introducción” en Elías, N. y E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, Fondo de Cultura Económica, México, p. 67.



Nos cabe también la recomendación de Michel Foucault respecto de la historia de las ciencias o de las ideas, en el sentido de que es preciso sin duda alguna “desplazar su territorio tradicional y sus métodos” e “intentar, aunque sea imposible lograrlo por completo, “etnologizar la mirada” que dirigimos sobre nuestros propios conocimientos”. Desde luego, sería prácticamente imposible pensar siquiera el estudio que nos proponemos llevar adelante si no nos hubiéramos dispuesto, previa y continuamente, a captar el modo en que son delimitados los ámbitos que la Educación Física procura dominar o investigar, la forma mediante la cual el saber científico se utiliza en ella, el proceso de formación de sus objetos de conocimiento y de creación de sus conceptos; si no nos hubiéramos esforzado por restituir, en el interior de nuestra sociedad, el proceso mediante el cual la Educación Física se constituye como “saber”, entendido éste como la suma de sus conocimientos efectivos, el espacio de las cosas a conocer, los instrumentos materiales o teóricos que lo perpetúan; si no nos hubiéramos empeñado en el análisis de sus condiciones de existencia, de sus leyes de funcionamiento y de sus reglas de transformación.² El aprendizaje motor ha ocupado el tiempo y el empeño de numerosos investigadores en la Educación Física de todo el siglo XX y aún ocupa los de muchos otros. Sin embargo, es preciso advertir que los estudios de todos ellos procuran conocer -han logrado conocer bastante bien- las estructuras orgánicas de ese aprendizaje, lo que Elías llama el “nivel orgánico de integración natural”.³ Dentro de esta orientación generalizada pueden distinguirse estudios más orientados hacia o por la fisiología o hacia o por la psicología; aunque no hay diferencias de fondo entre una y otra corriente, precisamente porque los psicólogos se comportan como si la psicología fuera una ciencia natural y experimental en la gran mayoría de los casos y, sobre todo, cuando estudian el aprendizaje. Así, ambas corrientes tienden a reunirse y, actualmente, pocos dudan que la verdad en este terreno depende de estudios más propiamente psicofisiológicos que psicológicos o fisiológicos.

El nivel de integración natural que Elías denomina “humano-social” no puede siquiera pensarse sin dependencia del nivel orgánico. Nació de éste y continúa siendo influido por los procesos que tienen lugar en él, por ejemplo, los de embarazo, nacimiento, crecimiento y muerte, pero al mismo tiempo es relativamente autónomo y cuenta con unas propiedades emergentes que son únicas, como lenguaje, lenguas, códigos morales, estados, huelgas, relaciones de parentesco, política, economía, crisis,

² FOUCAULT, M. (1996) *La vida de los hombres infames*, Altamira, La Plata, p. 22.

³ DUNNING, E. (1996) “Prefacio” en Elías, N. y E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 18-19.

guerras, signos, significaciones, deportes, en fin, cultura. Según Elías, estas propiedades emergentes únicas del nivel humano-social de la integración natural, se caracterizan por regularidades propias que no pueden explicarse reductivamente, es decir, mediante métodos, conceptos y modelos tomados del estudio de los fenómenos que acontecen en los niveles orgánico e inorgánico. Estas conclusiones de Elías, hechas a partir de investigaciones sociológicas, coinciden con las de nuestras indagaciones en el campo educativo. En las prácticas escolares resultan irrelevantes las variables orgánicas del aprendizaje motor; en cambio, no cesan de aparecer, sin solución de continuidad, las manifestaciones del nivel humano-social.

Sin embargo, la investigación del aprendizaje motor privilegia las formas de indagación y los modelos propios de los estudios biológicos y psicobiológicos. Por ejemplo, Luis Miguel Ruiz Pérez, tras llamar al diálogo con las Ciencias Humanas y declarar la necesidad de ubicar el desarrollo motor dentro del desarrollo humano⁴ (por supuesto, no con las ciencias sociales ni en el desarrollo social humano), enumera los estudios y métodos clásicos de investigación en este campo⁵: longitudinales, transversales y correlacionales en el caso de los primeros; transcultural, experimental, entrevista-encuesta, observación e historial, en el de los segundos. Resumiendo sus comentarios, los estudios longitudinales se utilizan para obtener información sobre la estabilidad en el proceso de desarrollo⁶ y detectar sus tendencias, dado que proporcionan seguridad sobre la consistencia de la conducta de los sujetos estudiados; los estudios transversales permiten reunir información inmediata sobre cada período concreto de edad, en tanto revelan cuál es la norma o la edad promedio en la que se consiguen determinados resultados y señalan posibles variaciones durante el desarrollo; y los estudios correlacionales se usan para determinar la relación entre al menos dos variables de interés, por ejemplo entre la capacidad física y los resultados en matemáticas, aunque no permiten identificar correspondencias de tipo causal. Por su parte, el método transcultural permite dilucidar las tendencias en el desarrollo de individuos de diferentes zonas geográficas, comparando los resultados de determinadas pruebas en poblaciones diferentes o analizando cómo es el desarrollo de poblaciones de diferentes partes del mundo; el experimental permite llegar a conclusiones de tipo causal, mediante la realización de experimentos en los que se controla la población a estudiar,

⁴ RUIZ PEREZ, L. M. (1987) *Desarrollo Motor y Actividades Físicas*, Gymnos, Madrid, pp. 17, 19.

⁵ *Ibid*, pp. 28-34.

⁶ Para Ruiz Pérez, el concepto desarrollo hace referencia "a los cambios que el ser humano sufre a lo largo de su existencia (...); implica la maduración del organismo, de sus estructuras y el crecimiento corporal, así como el influjo del ambiente".

los grupos experimentales y testigos, las condiciones de la investigación, las variables intervinientes, etc. En cambio la observación, si bien es una de las metodologías más antiguas y muchos grandes investigadores han hecho mediante ella aportes al conocimiento científico (Piaget y Freud, por ejemplo), presenta el inconveniente de que no todos pueden o saben observar y captar “objetivamente” la información, siendo difícil el control de las “variables extrañas” que pueden interferir y dificultar la interpretación de los datos, a lo que hay que agregar la posible “implicación demasiado subjetiva” del observador. Lo mismo ocurre con el historial, cuya minuciosidad permite obtener información detallada acerca de un sujeto, pero impide estudiar un número elevado de individuos, lo que dificulta la generalización de los resultados. Los métodos basados en entrevistas y encuestas se consideran útiles únicamente cuando se trata de investigar sobre actitudes, intereses, opiniones o creencias, es decir, sobre “estados subjetivos” y no sobre hechos objetivos.

Estas premisas epistemológicas y ontológicas son las que habitualmente se hallan implicadas en los trabajos de investigación del aprendizaje motor. La investigación tradicional estudia el aprendizaje motor a partir de una metodología deductiva, una metodología en la que las hipótesis pueden ponerse a prueba contra la observación empírica y los casos particulares deducirse de una ley o de un sistema de leyes. De allí el interés en determinar la estabilidad de las conductas en el proceso de desarrollo, mientras las prácticas nos muestran diariamente la más vasta diversidad, en comparar los resultados de determinadas pruebas en poblaciones diferentes sin considerar las distancias culturales, en saber cuál es la “norma”⁷ que se manifiesta o la edad promedio en que se consiguen determinados resultados. De allí también que se puntualice la dificultad del historial para generalizar los resultados y la de los métodos observacionales para captar “objetivamente” la información. La investigación tradicional busca explicaciones sobre el aprendizaje de tipo causal, aptas para ser expresadas como leyes generales o declaraciones universales del tipo “siempre que A, entonces B”. Para ello, los métodos de investigación deben asegurar principalmente el control de las variables y la uniformidad de los resultados.

Sin embargo, como lo ha mostrado la crítica del proyecto positivista, el control, la estabilidad y la uniformidad se obtienen sólo a costa de encajar por la fuerza la heterogeneidad de las prácticas de aprendizaje en las restricciones del formato que se debe aplicar para que la investigación incluya la medición, es decir, a condición de dejar

⁷ Las normas no se “manifiestan”, como pretende Ruiz Pérez, ni, por tanto, se descubren: se construyen, se estipulan.

fuera de la investigación todo el universo real de las prácticas. En aras de una pretendida objetividad, se coleccionan datos y más datos acerca de la presencia o ausencia de determinadas conductas relacionadas con ciertos parámetros, pero nada explican del sujeto del aprendizaje; se busca explicar el aprendizaje a partir de las causas y efectos que los estímulos generan en el “individuo”, consecuentemente, la investigación tradicional del aprendizaje motor desvaloriza las investigaciones de tipo cualitativo poniendo en tela de juicio su objetividad y, por tanto, su rigor científico. Pero semejante descalificación es producto de un concepto erróneo, esencialmente empirista, de ciencia natural. “La ciencia natural, como demuestra claramente la filosofía de la ciencia postkuhniana, es una empresa hermenéutica e interpretativa”.⁸ Ruiz Pérez se ve obligado a aclarar que el término “objetivo” puede resultar confuso, en tanto que siempre es un sujeto el que observa e interpreta, y que hace referencia a la objetividad para resaltar la seriedad y el rigor de las investigaciones.⁹ En nuestro modo de ver la ciencia y de hacer investigaciones científicas, el rigor y la seriedad no se logran confundiendo los conceptos, o usando unas palabras para referirnos a otras, sino admitiendo la subjetividad del investigador entre las variables a considerar en la propia investigación. No se trata de poder o saber observar ni de la implicación más o menos subjetiva del investigador, sino de una consideración de la relación sujeto-objeto de conocimiento por completo distinta.

La mayor parte de los estudios realizados hasta aquí sobre el aprendizaje motor se basan en la psicología del desarrollo y en la neurofisiología, estableciendo una importante determinación del crecimiento, la maduración y el desarrollo sobre el aprendizaje, dimensiones en las que el sujeto es comprendido y estudiado sólo en el nivel orgánico. La “mente” o la psiquis, o el sistema percepción-conciencia, no son más que productos, en todo caso no orgánicos, del organismo; sistemas “naturales”: susceptibles de aprendizaje pero naturales, es decir, genéticamente predeterminados. El desarrollo se entiende en los términos de una línea vectorizada hacia el progreso, sobre la que es dable esperar que aparezcan, cronológicamente, determinadas habilidades que van de los movimientos reflejos característicos de los neonatos, -pasando por la motricidad infantil, con sus momentos de ajuste y de estabilización de las habilidades motrices básicas (caminar, correr, saltar, lanzar, etc.) sobre las que se apoyan posteriores adquisiciones más complejas- hasta el dominio deportivo, considerado invariablemente como el grado máximo de la especialización motriz. Esto lleva a considerar la marcha, la carrera, el salto, el lanzamiento, la recepción, como habilidades que preexisten -por lo

⁸ GIDDENS, A. (2000) *En defensa de la sociología*, Alianza, Madrid, p. 23.

⁹ RUIZ PEREZ, *op.cit.*, a pie de p. 33.

menos como potencia o proyecto¹⁰ - y que pueden aislarse como categorías significativas de la investigación. Tanto se procura establecer cuáles son los aprendizajes que es posible alcanzar en cada etapa del desarrollo, fijando un patrón que describe paso a paso las fases para lograr el modelo “maduro” que expresa la categoría absoluta, como se recurre al modelo explicativo de la neurofisiología para “aprehender el mecanismo íntimo de la respuesta motriz unificada, traducción de la persona global”.¹¹

En ambos casos se niega o se olvida lo que Elías llama el nivel de integración humano-social. Si bien el entorno, el “medio”, tiene un lugar a la hora de aportar explicaciones en la consideración cientificista del aprendizaje, pareciera que el concepto que se tiene de él pasa por alto la cultura, entendida como una red de significaciones construidas por los seres humanos en tanto sujetos sociales. De ningún otro modo puede entenderse a Gesell cuando expresa que “los cambios observados en el desarrollo son debidos a la predisposición inherente del organismo para evolucionar y por el desarrollo espontáneo de los sistemas neuronal, muscular y hormonal del organismo infantil, que determina las conductas motrices y psicológicas”.¹² Pensar en el desarrollo, el crecimiento y la maduración como factores endógenos del organismo implica suponer que el aprendizaje del sujeto está regido por la evolución de esos factores. Supuestos epistemológicos y ontológicos similares subyacen en todos aquellos estudios que intentan determinar el correlato existente entre la inteligencia o la habilidad de gemelos monocigóticos y dicigóticos, en las investigaciones que tienen por finalidad demostrar que hay mayor correlación entre los comportamientos de padres e hijos naturales que entre los de padres e hijos adoptivos, etc., todo lo cual permite suponer que es posible determinar la manera en que los sujetos aprenden con base en los criterios científicos provenientes de la genética, la psicología experimental y la antropometría. Estas formas de producir conocimiento y resolver problemas, creen, como afirma Ruiz Pérez, que “la investigación de la Motricidad Humana tiene que ver con la comprensión de los procesos de organización, adquisición y uso de las conductas motrices a lo largo de la vida”¹³, lo que implica otorgar preeminencia a los factores genéticos y biológicos por sobre los socioculturales.

Hacer del desarrollo motor humano una ciencia biológica implica una manera de pensarlo y de investigarlo. La forma que comúnmente se propone responde a criterios de

¹⁰ Todos caminaremos a tal edad, y a tal otra correremos, saltaremos, lanzaremos o combinaremos estas habilidades “filogenéticas”.

¹¹ LE BOULCH, J. (1991) *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Paidós, Buenos Aires, p. 117.

¹² Citado en RUIZ PEREZ, *op.cit.*, p. 41.

¹³ RUIZ PEREZ, *op.cit.*, p. 17.

índole cuantitativa, siendo característico extraer de la sociedad un sector de la población con la intención de medir, normalizar, diagnosticar, predecir, en fin, de estandarizar por medio de leyes y comparar a través de ellas otras poblaciones, sin considerar los aspectos sociales, políticos, económicos, históricos o culturales que configuran al sector estudiado en un contexto cargado de significación, ni las significaciones que cobran las acciones en las situaciones en que son empleadas: es evidente que en las prácticas sociales no hay el salto, la carrera o el lanzamiento, sino saltos, carreras y lanzamientos muy diversos, que cobran sentido en determinadas prácticas y no en otras. En aras de una supuesta objetividad se forcluye¹⁴ la interpretación de esos aspectos. Como en los manuales metodológicos de las ciencias sociales que criticara Giddens, en la investigación clásica del aprendizaje motor aún rige “la idea de que la ‘explicación’ es la deducción de un suceso de una ley o de un sistema de leyes complejamente relacionadas”. Para Giddens (y para nosotros) “Eso no es más que una visión equivocada de la mayoría de las formas de explicación en las ciencias naturales, y es un modelo irremediabilmente fallido para las ciencias sociales”.¹⁵

¿Por qué se dice de las investigaciones de corte cualitativo o hermenéutico que carecen de objetividad? Para responder esta pregunta es preciso redefinir la carga valorativa que sostiene los conceptos de objetividad y subjetividad. A la ilusión de la tradición epistemológica positivista reflejada en la noción de objetividad, que consiste en pretender que es posible evitar que las propiedades de un observador contaminen la descripción de sus observaciones, es lícito oponer que el conocimiento es activamente construido por los sujetos y no pasivamente recibido del entorno. El sentido del mundo no está dado ahí, fuera de la mente del sujeto, esperando ser descubierto, no preexiste al sujeto sino que es producido por éste; el sujeto de la ciencia no escapa a esta ley sino que la cumple aún más rigurosamente.

Así como el sentido común ha generalizado la idea del “talento” deportivo, trabajos pretendidamente científicos especulan con la tesis de que existen sistemas nerviosos genéticamente mejor diferenciados que otros. Sin embargo, no hemos podido encontrar los estudios que prestan el sustento empírico suficiente a esta especulación. En cambio, la recuperación de prácticas de aprendizaje que hemos hecho en investigaciones anteriores, en una perspectiva que integra la dimensión humano-social y, por lo tanto, la red de significaciones que otorga sentido a las acciones, tanto sociales como individuales, nos permite suponer la preeminencia de los factores epigenéticos

¹⁴ Forclur es exclure lo que va a retornar y la interpretación siempre retorna.

¹⁵ RUIZ PEREZ, *op.cit.*, p. 23.

(culturales) sobre los genéticos. Basta devolver a la ciencia su innegable condición de empresa humana, por ende social e histórica, para ver que no puede sostenerse la existencia de una “estructura objetiva (susceptible de ser) aprehendida desde fuera, cuyas articulaciones pueden ser materialmente observadas, medidas y cartografiadas con independencia de las representaciones de quienes las habitan”.¹⁶ Por ejemplo, la recuperación de las prácticas de aprendizaje en escuelas y clubes indica que no existe un momento óptimo, igual para todos los sujetos, en el cual se aprende tal o tal otra habilidad permitiendo ajustar las acciones educativas a las exigencias que derivan de él. En cambio, hay que hacer lugar al efecto que sobre los aprendizajes tienen las representaciones de los sujetos. El orden del mundo no es otro que el orden de las significaciones construido por el conjunto de las representaciones sociales, incluidas las producidas por la ciencia.

Pero, entonces, tampoco puede sostenerse la idea de una investigación científica sobre el aprendizaje motor llevada adelante por fuera de las significaciones de los sujetos que aprenden, es decir, una investigación en la que los “científicos” se arroguen el derecho y la autoridad, que hay quienes les reconocen, para decir la verdad sobre cómo aprenden los sujetos, como si éstos fueran objetos clasificables y no sujetos también clasificadores.¹⁷ Basta considerar la significativa respuesta que las distintas actuaciones de los distintos niños, realizadas con distintos niveles de habilidad o destreza, dan constantemente a la pretensión de Gesell y Amatruda de clasificarlos según tengan 1, 2, 3,... 12 años.¹⁸ Por otra parte, la casi invariable apelación de los estudios tradicionales a las “influencias” del medio social o a las diferencias biográficas -casi invariablemente enunciadas pero nunca investigadas- para explicar las variaciones que los métodos que utilizan no pueden explicar por su propia incapacidad para captarlas, nos autorizan a pensar que su estudio puede contribuir al conocimiento del aprendizaje motor y, sobre todo, a la enseñanza de las habilidades motrices. Por supuesto, las contribuciones que pueden esperarse del estudio que nos proponemos, son de una índole completamente distinta de las que ofrece la investigación clásica. No es que no procuremos obtener información acerca de las regularidades propias del aprendizaje motor, pero no pretendemos alcanzar conclusiones objetivas respecto del desarrollo de los individuos

¹⁶ BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México, p. 18.

¹⁷ BOURDIEU, P. (1994) “*Lección inaugural*”, impartida el 23-04-1982 en la cátedra de Sociología del Colegio de Francia, en *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México, p. 58.

¹⁸ La editorial Paidós ha publicado 12 libros de Gesell y Amatruda titulados *El niño de 1, 2, 3,... 12 años*.

sino objetivar conclusiones respecto de los aprendizajes de los sujetos; no nos interesa determinar patrones para cada período concreto de edad sino establecer principios que permitan orientar la enseñanza de las habilidades motrices haciendo lugar a la pluralidad y a la diversidad propia de las prácticas y de los sujetos.

2. Objetivos

I Examinar el papel de los factores epigenéticos y subjetivos en las prácticas de aprendizaje de las habilidades motoras.

I Registrar los eventuales correlatos que guardaron, en la biografía particular de los distintos deportistas entrevistados, los aprendizajes propiamente deportivos y otros aprendizajes motores y no motores.

I Analizar los aspectos particularmente significados por los deportistas en sus procesos de aprendizaje y establecer correlatos con las significaciones expresadas por alumnos de escolaridad primaria y media, o de clubes deportivos, registrados con anterioridad.

I Establecer principios que hagan lugar a la pluralidad y diversidad propias de las prácticas y de los sujetos en la enseñanza de las habilidades motoras.

I Comparar las variables que los deportistas significaron como valiosas en su aprendizaje deportivo con las que considera la investigación tradicional del aprendizaje motor.

3. Método

El método a emplear es sencillo. Consiste, principalmente, en la realización de entrevistas en profundidad a deportistas de nivel nacional o internacional en distintas disciplinas, particularmente las denominadas de “habilidades abiertas”¹⁹, tomando a cada uno como un caso particular. Esto último quiere decir que no se establecerán comparaciones ni juicios. Se trata de averiguar cómo han aprendido el deporte en qué se han destacado aquéllos que se han destacado en un deporte, con el objeto de aportar elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices. Dada la

¹⁹ Llamamos habilidades abiertas a aquéllas habilidades que deben realizarse en ambientes imprevistamente cambiantes, sea por la acción de oponentes y/o compañeros, sea por las variaciones del propio ambiente. Así, tanto el fútbol, el básquetbol, el rugby, el hockey, el voleibol, el handbol, el tenis, el boxeo, como la natación de aguas abiertas, el surf y el windsurf, el esquí de montaña, el kayakismo, etc., constituyen deportes de habilidades abiertas.

importancia capital que el estudio asigna tanto a las condiciones que propiciaron esos aprendizajes como a la significación subjetiva que tuvieron para cada uno de los aprendices, la investigación se basa, técnicamente, en la reconstrucción de los procesos de aprendizaje tal como los deportistas puedan evocarlos. Todo aprendizaje, como han demostrado concluyentemente las investigaciones constructivistas, está biográficamente determinado; cualquier consideración en contra de esta particularidad implica admitir como válida, en mayor o menor medida, la vieja fórmula del conductismo (E $\rightarrow$ R) que expresa “a igual estímulo, igual respuesta” en cada persona y en todas las personas. Ahora bien, toda biografía admite dos dimensiones: una en la que importa determinar cómo fueron “realmente” los hechos y otra en la que interesa cómo fueron vividos y significados por quien los vivió. Es evidente que la “verdad” de los hechos deja fuera al sujeto del aprendizaje, como ocurre indefectiblemente en la investigación clásica del aprendizaje motor. Por ejemplo: Michael Jordan ha dicho que agradecía a su entrenador universitario, Dean Smith, por sentarlo en el banco de suplentes en los juegos en los que concretaba más de veinte puntos, porque así había “aprendido a jugar en equipo”; sin embargo, es tan claro que Jordan significó positivamente la experiencia como que la estrategia didáctica del Sr. Smith podría haber causado cualquier otra respuesta, incluso negativa, en cualquier otro basquetbolista. En cambio, registrar los hechos en el nivel en el que los deportistas pueden evocarlos implica el riesgo de dejar fuera del análisis aquellos datos cuya significación, aún habiendo sido decisiva, permanezca ignorada por el propio sujeto; riesgo que se asume desde el principio, de todos modos, dado el límite ético que impone a la indagatoria la privacidad de los entrevistados.

La entrevista ha sido y es utilizada en la investigación con distintos propósitos: hay entrevistas que podríamos caracterizar como “temáticas”, es decir, que procuran información sobre un tema específico²⁰; hay entrevistas que intentan indagar en la biografía de los sujetos.²¹ En esta investigación, las entrevistas pertenecen al primer tipo: si bien resulta imposible eludir la dimensión biográfica, los entrevistados constituyen informantes clave en relación con el problema del aprendizaje motor. Ese es un hecho objetivo: es indiscutible que Maradona y Francéscoli, Milanesio y Campana, Silva y Porta, Kantor y Comte, Onetto y Aimar, Sabatini y Gaudio, aprendieron el deporte que

²⁰ Hemos utilizado este tipo de entrevistas con “informantes clave”, como los llama la investigación etnográfica, en otros estudios para indagar, por ejemplo, en ciertos entramados institucionales o acerca de ciertos sucesos históricos de los que los entrevistados formaron parte, etc.

²¹ Un excelente uso de estos “relatos de vida” puede encontrarse en la investigación de T. Valdes sobre las pobladoras chilenas, *Venid, benditas de mi padre. Las pobladoras, sus rutinas y sus sueños*, FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Santiago, 1988.

practicaron o aún practican. Por supuesto, cada entrevista implicará una previa documentación acerca del entrevistado, pero no para contrastar su reconstrucción con hechos puntuales considerados objetivos, sino para preguntar por hechos significados anteriormente por el propio entrevistado, por noticias periodísticas o datos de su infancia relacionados con su aprendizaje. La información provista por los entrevistados no se triangulará con los hechos “reales” sino con la teoría del aprendizaje motor, a efectos de desarrollar un debate documentado del problema, que permita probar o disprobar nuestros supuestos iniciales. No se trata de erigirnos en científicos que se arrogan el derecho de “decir la verdad” sobre el aprendizaje de los deportistas ni de subordinar el análisis estrictamente a las significaciones que ellos expresen, sino de construir un conocimiento compartido que incluya la singularidad de cada caso y la elaboración teórica correspondiente.

I Las entrevistas serán preparadas sobre la base de una estructura común cuya pregunta central es ¿cómo aprendió usted a jugar al (deporte en el que se destacó o destaca el entrevistado)? y de la cual se desprenderán otras vinculadas con el problema del aprendizaje motor, por ejemplo: cuáles eran sus juegos, qué relación encuentra entre ellos y el aprendizaje del deporte en que se destacó o destaca; cuándo y cómo jugó por primera vez al deporte en que se destacó o destaca, cómo continuó ese proceso, qué papeles jugaron los elementos del entorno social y natural en él (espacios, tiempos, familia, amigos, compañeros, instituciones, etc.); cómo era su percepción de este aprendizaje, cómo era la percepción de su cuerpo y sus habilidades, cómo era la relación con su cuerpo y con los otros (pares y adultos), cómo influía su habilidad en ellas; tuvo ídolos deportistas a quienes admirara o tratara de parecerse; qué le pasaba cuando jugaba al deporte en el que se destacó o destaca y cuando jugaba otros juegos, había diferencias significativas; etc.

I Por lo demás, los entrevistadores tendrán libertad para preguntar acerca de cada caso particular, con el único requisito de respetar la privacidad del entrevistado.

I Cada entrevistado recibirá, además, un cuestionario que deberá llenar con su lugar y fecha de nacimiento, nombre y apellido de sus padres, composición familiar (hermanos, hermanas, orden de nacimientos), etc.

I Las entrevistas serán textualizadas y analizadas con el objeto de identificar, primero, las categorías sociales (las usadas por los entrevistados) relacionadas con el problema o los problemas del aprendizaje motor y construir, después, categorías analíticas que permitan el debate con la teoría clásica del aprendizaje motor.

Toda la información registrada y analizada, así como las conclusiones a que el estudio arribe, estará a disposición de los entrevistados y será considerada con ellos.

Bibliografía

BALL, S. (comp.) (1994), *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*, Ediciones Morata, Madrid.

BAYER, C. (1992) *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*, Editorial Hispano Europea S.A., Barcelona.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1998) *La Construcción Social de la Realidad*, Amorrortu editores, Buenos Aires.

BLAZQUEZ SANCHEZ, D. (1998) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, INDE Publicaciones, Barcelona.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.

BOURDIEU, P. et al. (1993) *Materiales de Sociología del Deporte*, La Piqueta, Madrid.

BOURDIEU, P. (1991) *El sentido práctico*, Taurus Editores, Madrid.

BOURDIEU, P. (1994) *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México.

EIDELSZTEIN, A. (2001) *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*, Vol. I, Letra Viva Editorial, Buenos Aires.

ELIAS, N. (1993) *El Proceso de la Civilización. Investigaciones Sociogenéticas y Psicogenéticas*, FCE, México.

ELIAS, N. y DUNNING, E. (1996) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, Fondo

de Cultura Económica, México.

FOUCAULT, M. (1992) *Genealogía del Racismo*, Editorial La Piqueta, Madrid.

FOUCAULT, M. (1996) *La vida de los hombres infames*, Editorial Altamira, La Plata.

FOUCAULT, M. (1992) *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid.

FOUCAULT, M. (1991) *Saber y Verdad*, La Piqueta, Madrid.

FOUCAULT, M. (1989) *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI editores, Buenos Aires.

GESELL y AMATRUDA, *El niño de 1, 2, 3,... 12 años*, Editorial Paidós.

GIDDENS, A. (2000) *En defensa de la sociología*, Alianza, Madrid.

LE BOULCH, J. (1995) "Psicocinética, Educación Física y 'APS' (Actividad Física Deportiva)" en *Actas del Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1995, pp. 93-129.

LE BOULCH, J. (1995) "Psicomotricidad funcional y aprendizaje motor" en *Actas del Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, pp. 223-243.

LE BOULCH, J. (1991) *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Paidós, Buenos Aires.

PARLEBAS, P. (1988) *Elementos de sociología del deporte*, Junta de Andalucía/Universidad Nacional Deportiva de Andalucía, Málaga.

RUIZ PEREZ, L. (1997) *Deporte y Aprendizaje. Proceso de adquisición y desarrollo de habilidades*, Visor Dis S.A., Madrid.

SANCHEZ BAÑUELOS, F. (1986) *Bases para una didáctica de la educación física y el*

deporte, Gymnos Editorial, Madrid.

VALDES, T. (1988) *Venid, benditas de mi padre. Las pobladoras, sus rutinas y sus sueños*, FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Santiago.