

Título: “Metodología de la investigación y educación corporal – Análisis del proyecto
El aprendizaje motor: un problema epigenético”

Autores: Patricio Fernandez Etchemendi y Liliana Rocha Bidegain

Institución: CIMECS - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación -
Universidad Nacional de La Plata

Proyecto: “Metodología de la Investigación y Educación Corporal”

Director: Prof. Ricardo Crisorio

Correo: lilirocha7@gmail.com – pfetchemendi@hotmail.com

Abstract:

Este breve texto forma parte del informe de avance del Proyecto “Metodología de la Investigación y Educación Corporal” que dirige el Profesor Ricardo Crisorio. Dado que el proyecto parte de la necesidad de formalizar métodos y estrategias de investigación en el campo de las prácticas corporales, intentaremos analizar la metodología utilizada en el proyecto de investigación “*El aprendizaje motor: un problema epigenético*”, llevado adelante por el Grupo de Estudios en Educación Corporal (GEEC) en el período 2003-2006. Así mismo se analizará la tensión entre enseñanza y aprendizaje, contrastando las teorías y las prácticas de la Educación Física.

Con este trabajo pretendemos rastrear en nuestro recorrido investigativo de qué manera fuimos construyendo una metodología propia que nos ayudara a encontrar respuestas a los acuciantes problemas de las prácticas.

Palabras claves: método – metodología – enseñanza - aprendizaje

TITULO DE LA PONENCIA: “Metodología de la investigación y educación corporal – Análisis metodológico del proyecto *El aprendizaje motor: un problema epigenético*”.

AUTORES: Prof. Patricio Fernandez Etchemendi y Prof. Liliana Rocha Bidegain

Este breve texto forma parte del informe de avance del Proyecto de investigación “Metodología de la Investigación y Educación Corporal”. Dado que el proyecto parte de la necesidad de formalizar métodos y estrategias de investigación en el campo de las prácticas corporales, intentaremos analizar positividad¹, seguir “la propia sombra”, y rastrear en nuestro recorrido metodológico de qué manera fuimos construyendo una metodología propia que nos ayudara a encontrar respuestas a los acuciantes problemas de las prácticas.

Entendemos como Dreyfus en sus comentarios a la división I de Ser y Tiempo de Heidegger, que “la hermenéutica comienza “en casa”, en lo propio, con una interpretación de la estructura de la cotidianidad”,² por lo que se nos vuelve necesario revisar cual ha sido el camino que hemos seguido en estos 14 años de investigación. En el caso de esta exposición, se trabajará con el protocolo del proyecto de investigación “*El Aprendizaje Motor: un problema epigenético*”, el informe de solicitud de prórroga y el informe final de dicha pesquisa.

Emprendimos el estudio por la orfandad en las que nos dejaban las teorías y explicaciones respecto del aprendizaje motor. Teorías que en su totalidad no daban respuesta a los problemas que se nos presentaban en las prácticas, y nos obligaban a seguir buscando una metodología que nos permitiera pensar el problema de otro modo, que nos habilitara explicaciones distintas; es decir, emprendíamos un estudio que al mismo tiempo que brindaba respuestas (a nuestro entender) más satisfactorias para operar en las prácticas, marcaba un camino metodológico diferente para los estudios en el campo de las prácticas corporales .

Una primera decisión del orden de lo metodológico fue nombrar a este proyecto “*El aprendizaje motor: un problema epigenético*”, lo que significó a todas luces una ruptura con

¹ FOUCAULT, Michel, (2002), “*La arqueología del saber*”, Siglo Veintiuno Editores, Argentina, p. 304 y 305. “Analizar positividad, es mostrar de acuerdo con qué reglas una práctica discursiva puede formar grupos de objetos, conjuntos de enunciados, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas. Los elementos así formados no constituyen una ciencia, con una estructura de idealidad definida; (...) Son aquello a partir de lo cual se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías”.

² DREYFUS, Hubert, (1996), “*Ser en el mundo. Comentarios a la división primera de Ser y Tiempo de Martín Heidegger*”, Cuatro Vientos Editorial, Chile.

la tradición de investigación en el campo de la Educación Física: acordábamos con C. H. Waddington, que “entre los animales el hombre es el único que ha desarrollado un modo extragenético de transmisión. Esta transmisión se da mediante el mecanismo acumulativo de la enseñanza y el aprendizaje social”.³ En efecto, el ser humano es el único animal que posee un lenguaje y construye cultura, es decir es el único animal capaz de darle forma a su propia animalidad, y ello gracias a este mecanismo epigenético de transmisión. Continúa Waddington, “es evidente que cualquier sistema de transmisión social de información puede funcionar únicamente si de uno u otro modo es posible colocar a los recipientes potenciales en una condición tal que estén dispuestos a aceptar el contenido de los mensajes que se le dirigen”,⁴ es decir si se los coloca en disposición de aprender.

Al mismo tiempo que fijábamos posición respecto de la enseñanza y el aprendizaje, poníamos en tela de juicio la manera en que se ha entendido a la Educación Física, y al modo de investigar sus problemas. En el protocolo del proyecto lo expresábamos del siguiente modo: “dudamos que sea posible elaborar una teoría correcta del aprendizaje motor mientras concebamos a la Educación Física como una ciencia natural”. Decíamos entonces: “Nos cabe 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”.⁵ Así, continuaba la preocupación que nos movilizara desde aquel primer proyecto en el año 1994: “recuperar prácticas de Educación Física, revisar las teorías y situarnos más lejos del campo de las ciencias biológicas que de las humanas o ciencias sociales”.

Era claro, para nosotros, que la metodología que hasta entonces se utilizaba para abordar el fenómeno del aprendizaje motor arribaba a conclusiones de dudosa credibilidad, porque los estudios realizados hasta aquí se sustentaban en investigaciones de carácter biológico y psicobiológico, con lo que lograban conocer bastante bien las estructuras orgánicas de ese aprendizaje, pero nunca las explicaciones iban más allá de eso. Tanto por la vía de la biología, como de la psicología, se seguía alineando a la Educación Física con las ciencias de la naturaleza, con la pretensión de encontrar en el hombre la prolongación de las leyes que rigen los fenómenos naturales. Se exigía (tal como señala Foucault para el caso de la psicología) que el camino del conocimiento científico pase por la determinación

³ C. H. Waddington, (1975), *El animal Humano*, en R. Brain y otros, *Psicología Social y Humanismo*, Bs. As., Paidós

⁴ Op cit.

⁵ CRISORIO, Ricardo (dir.), Marcelo GILES, Agustín LESCANO, Liliana ROCHA BIDEGAIN, María Eugenia VILLA, (2003), *El Aprendizaje Motor: un problema epigenético*, Protocolo del proyecto de investigación acreditado en el programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, UNLP.

de relaciones cuantitativas, formulación de hipótesis, verificación experimental, y de que el ser del hombre se agote en su ser natural.⁶ En el caso de la Educación Física, toda la investigación sobre el aprendizaje motor privilegia estas formas y modelos de indagación; 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 humano⁷ (por supuesto, no con las Ciencias Sociales ni en el desarrollo social humano), enumera los estudios y métodos clásicos de investigación en este campo⁸: 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 desarrollo⁹ 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; y el experimental permite llegar a conclusiones de tipo causal, mediante la realización de experimentos en los que se controla la población a estudiar, 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

⁶ Castro, Edgardo, (2004), *El vocabulario de Michel Foucault*. Prometeo 3010. Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes,

⁷ Ruiz Pérez, L. M., (1987) *Desarrollo Motor y Actividades Físicas*, Madrid, Gymnos, págs. 17 y 19.

⁸ *Ibid*, págs. 28 a 34.

⁹ 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.

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. 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 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 grupo estudiado en un contexto cargado de significación, ni los sentidos que capitalizan las acciones en las situaciones en que son llevadas a cabo: es evidente que en las prácticas sociales no hay tal como el salto, la carrera o el lanzamiento, sino saltos, carreras y lanzamientos muy diversos, que cobran sentido en determinadas prácticas y no en otras.

La investigación del aprendizaje motor era desplazada hacia "la investigación de la Motricidad Humana, es decir a la comprensión de los procesos de organización, adquisición y uso de las conductas motrices a lo largo de la vida",¹⁰ pero no a la explicación (y en esto consiste siempre el trabajo de la ciencia) del acto, o el proceso, de aprendizaje de una habilidad o de un conjunto de habilidades, menos aún de una configuración de habilidades como, por ejemplo, los deportes. Incluso respecto de las etapas de organización, adquisición y uso de las “conductas motrices” y de su estabilidad en el proceso de desarrollo, la investigación clásica ofrece resultados que las prácticas, de aprendizaje y de enseñanza, vuelven muy frágiles. En efecto, en las prácticas reales, tanto en las escuelas como en los clubes, la construcción y uso de habilidades, y su estabilidad, muestran la más amplia diversidad de individuo a individuo; en ellas, por otra parte, las variables orgánicas e inorgánicas del aprendizaje motor resultan irrelevantes, mientras no cesan de aparecer todas las manifestaciones de lo que Norbert Elías llamaba el nivel humano-social¹¹. Por otra parte, la recuperación de las prácticas de aprendizaje en escuelas y clubes nos había mostrado, en una primera instancia, que no existe un momento óptimo, igual para todos los individuos, en el cual se aprende tal o tal otra habilidad, permitiendo ajustar las acciones educativas a las exigencias que derivan de él y, en una segunda, que las profusas diferencias en las actuaciones de niños de edades iguales, sus diferentes niveles de

¹⁰ Op cit.

¹¹ Dunning, E. “Prefacio” en Elías, N. y Dunning, E. (1996) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México, Fondo de Cultura Económica. págs.18-19.

habilidad y destreza, desmienten constantemente la pretensión de Gesell y Amatruda de clasificarlos según tengan 1, 2, 3, ... 12 años¹².

De este modo, la investigación del aprendizaje motor hasta entonces, contribuía muy poco, si es que contribuía en algo, al conocimiento del aprendizaje motor y, sobre todo, a la enseñanza de las habilidades motrices. Para nosotros, indagar por el aprendizaje motor, no era sólo una cuestión especulativa, sino la pretensión de encontrar explicaciones y soluciones a los problemas de las prácticas. Es por eso que debido a la falta de herramientas metodológicas propias del campo nos vimos en la necesidad de construir nuestros propios instrumentos.

Considerábamos que la recuperación de prácticas, en una perspectiva que integrara la red de significaciones que otorga sentido a las acciones sociales e individuales, permitiría suponer la preeminencia de los factores epigenéticos sobre los genéticos¹³. Como primera cuestión, decidimos recorrer el proceso inverso; para ello no partimos de pensar ni estudiar al niño o al joven para predecir lo que será luego, sino estudiar al adulto, a aquel que ya ha aprendido, que ya se ha formado, para reconstruir ese proceso de aprendizaje y desde allí sí, establecer principios para la enseñanza.

Dada la 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→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. 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

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

¹³ CRISORIO, Ricardo (dir.), Marcelo GILES, Agustín LESCANO, Liliana ROCHA BIDEGAIN, María Eugenia VILLA, (2003), *El Aprendizaje Motor: un problema epigenético*, Protocolo del proyecto de investigación acreditado en el programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, UNLP

que se asume desde el principio, de todos modos, dado el límite ético que impone a la indagatoria el resguardar la privacidad de los entrevistados.¹⁴

El método fundamentalmente consistió en la realización, textualización y análisis de entrevistas en profundidad a deportistas y ex-deportistas destacados en distintas especialidades (Roberto De Vicenzo, Golf; Héctor Campana, Básquetbol; Vanina Onetto, Hockey femenino; Waldo Kantor, Hugo Conte, Voleibol; Héctor Silva, Rugby; Francisco Varallo, Fútbol), todos ellos de nivel internacional e integrantes en su momento de los respectivos seleccionados nacionales en los casos en que los hay; además, recurrimos a reportajes a deportistas en prensa y publicaciones especializadas, autobiografías como las de Diego Maradona, Earvin "Magic" Johnson, Emanuel Ginóbili, etc.; y nuestras experiencias personales como aprendices y deportistas en distintas disciplinas y variados niveles de rendimiento. Las entrevistas fueron semiestructuradas y duraron un promedio de dos horas, generando más de 200 páginas de transcripciones. Estas entrevistas fueron preparadas sobre la base de una estructura común, cuya pregunta central era ¿cómo aprendió usted a jugar al (deporte en el que se destacó o destaca)? y de la cual se desprenden 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; cuando jugaba otros juegos, había diferencias significativas, etc. Además, cada entrevistado recibió un cuestionario que debía llenar con su lugar y fecha de nacimiento, nombre y apellido de sus padres, composición familiar (hermanos, hermanas, orden de nacimientos), etc. En todos los casos, siempre existía la posibilidad de repreguntar, e incluso en algunas oportunidades nos vimos en la necesidad de pautar un nuevo encuentro. En ningún caso hemos tenido necesidad de cambiar las identidades de los entrevistados, y tratándose de personas públicas que mucho han trabajado para hacerse un nombre, era casi inevitable hacerlo conocer.

El trabajo fundamental, una vez realizadas y textualizadas las entrevistas –el primero de estos pasos fue particularmente gravoso por la dificultad que implica llegar a personas que gozan de (bien ganada) fama, muchos de los cuales estaban aún en actividad-, recopilado y

¹⁴ CRISORIO, Ricardo (dir.), Marcelo GILES, Agustín LESCANO, Liliana ROCHA BIDEGAIN, María Eugenia VILLA, (2003), *El Aprendizaje Motor: un problema epigenético*, Protocolo del proyecto de investigación acreditado en el programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, UNLP

elaborado el material periodístico, las autobiografías, etc., consistió en encontrar las categorías analíticas (teóricas) que permitieran formalizar las significaciones que los distintos deportistas vertían en las entrevistas, en los reportajes, en sus autobiografías, en relación con las cuestiones inherentes a cómo aprendieron la especialidad deportiva en que tanto se destacaron.¹⁵

No es nuestra intención en este escrito explayarnos en los resultados desplegando las categorías y conclusiones a las que arribó la investigación, sino analizar la metodología utilizada por el equipo para arribar a conclusiones absolutamente diferentes a las de la investigación tradicional, sin embargo explicaremos sintéticamente cada una de ellas a los efectos de comprender la ruptura planteada con la tradición. Las categorías que encontramos útiles para analizar y referir la información recogida fueron cuatro, a saber: 1) los “**otros**”: prácticamente en todos los casos los primeros comentarios aluden a los “otros”, y cuando los otros no aparecen al principio aparecen más tarde, pero aparecen inexorablemente. No solamente, como suelen aceptar la investigación tradicional y el sentido común disciplinar, los otros primordiales –madre, padre, familia directa- sino “otros” mucho más generales y diversos. En efecto, determinados “otros” que en unos deportistas ejercen una influencia decisiva no son significativos para otros. Los “otros” no son únicamente familiares: incluyen entrenadores, ídolos, público, compañeros, amigos, instituciones; apoyan logísticamente el aprendizaje, lo acompañan o lo comparten, otorgan sentido al esfuerzo o modelos a imitar, testimonian la habilidad, la inteligencia o la perspectiva de éxito en el deporte elegido, enseñan técnicas, tácticas, valores, pasión, etc. Todos, prácticamente, acentuaron el papel decisivo de uno o de varios entrenadores, pero no significaron particularmente la enseñanza de cuestiones técnicas o tácticas aunque, por supuesto, las consideran cruciales para el éxito, sino, antes bien, su saber del deporte que enseñaban, la pasión que transmitían, la amplitud de la formación, su extensión al ámbito de la vida, la transmisión de códigos, de pautas para encarar el deporte, los entrenamientos, la competencia y la vida misma. “Otros” significativos son también los modelos: que llaman la atención, provocan la observación y la imitación, motivan la repetición de gestos técnicos, de comportamientos tácticos; los ídolos: que producen identificaciones y que a veces pertenecen al propio deporte y a veces a otros; los pares: a veces hermanos, pero también los amigos, los compañeros de colegio, o de barrio, que jugaban en ese club o a ese deporte; 2) el “**deseo**” Utilizamos el concepto “deseo” para dar cuenta de ese anhelo, afán, ansia, que en el ámbito deportivo se enuncia sencillamente “hambre”, que nunca se sacia y que todos los deportistas expresan, de un modo u otro, con uno o varios nombres, tanto en

¹⁵ CRISORIO, Ricardo (dir.), Marcelo GILES, Agustín LESCANO, Liliana ROCHA BIDEGAIN, María Eugenia VILLA, (2006), *El Aprendizaje Motor: un problema epigenético*, Informe Final del proyecto de investigación acreditado en el programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, UNLP.

las entrevistas que realizamos como en tantos reportajes, autobiografías, etc. Esa apetencia, ambición, aspiración, pasión, que se manifiesta en la perseverancia, la paciencia, la voluntad, el empeño, el cuidado, la atención, la contracción, la exclusividad, el sacrificio de unas cosas para conseguir otras. Esa exigencia de destacarse, de “ser protagonista”. No se trata aquí de una instancia del orden de la necesidad, de la demanda o de la representación. No hay, en los dichos de los entrevistados, ni en las declaraciones periodísticas, ni en los relatos autobiográficos, nada que pueda relacionarse con la apropiación de algo que pueda ser poseído o detentado, con algo que sea requerido, reclamado, exigido, o con la idea o la representación de algo que pueda ser proyectado.¹⁶ Por otra parte, no encontramos en nuestra investigación nada que nos autorice a suponer que el deseo se ejerza en función del “deseo de reconocimiento” (los deportistas no buscan ser “reconocidos”), ni que genere “autoconciencia” (los deportistas no son conscientes de su deseo y la conciencia de su valía no está en relación con él sino con los otros“, o sea “autónomo” (en el sentido de que se mueva por sí mismo, o se origine endógenamente, o tenga “su propia norma, su propia medida, su propio fundamento”). Por el contrario, el deseo parece ser efectivamente inconsciente y permanecer desconocido. El análisis de los datos agrupados en esta categoría muestra, nuevamente, que no hay en el aprendizaje motor nada del orden de la naturaleza ni de lo individual, más allá de la necesaria posesión de una “buena salud”, como subraya y repite Roberto De Vincenzo; 3) la “**agresividad**”, que no debe entenderse en su sentido corriente, que la relaciona con la violencia, la exasperación o la fiereza, con cierta disposición casi constante para el ataque o el enfrentamiento, sino en tanto “constitutiva de la primera individuación subjetiva” (que el sujeto trasciende sólo a posteriori), “significativa de un desarrollo del yo”.¹⁷ El sentido común tiende a creer que la agresividad es la agresión; sin embargo, “Sólo en su límite, virtualmente, la agresividad se resuelve en agresión”.¹⁸ Nos parece que, a partir de los dichos y declaraciones recogidos, de los hechos observados, podemos suscribir que “lo que es del orden de la agresividad llega a ser simbolizado, tomado en el mecanismo de lo que es represión, de lo que es

¹⁶ “Yo no me proponía, por ejemplo, llegar a la selección argentina; ese podía ser un objetivo más general, digamos, para otro tiempo. Yo me ponía siempre objetivos mas inmediatos y me quedaba siempre después del entrenamiento; quería estar siempre jugando.” Héctor Campana. CRISORIO, Ricardo (dir.), Marcelo GILES, Agustín LESCANO, Liliana ROCHA BIDEgain, María Eugenia VILLA, (2006), *El Aprendizaje Motor: un problema epigenético*, Informe Final del proyecto de investigación acreditado en el programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, UNLP.

¹⁷ Lacan, J., *La agresividad en psicoanálisis*, Escritos, México, Siglo XXI, 1985. en CRISORIO, Ricardo (dir.), Marcelo GILES, Agustín LESCANO, Liliana ROCHA BIDEgain, María Eugenia VILLA, (2006), *ibid.*

¹⁸ Lacan, J., *El Seminario*, libro I (1953-54) Los escritos técnicos de Freud, clase XIV, en CRISORIO, Ricardo (dir.), Marcelo GILES, Agustín LESCANO, Liliana ROCHA BIDEgain, María Eugenia VILLA, (2006), *ibid.*

inconsciente, analizable, de lo que es general interpretable”, mientras que la violencia, que es lo esencial en la agresión, “es algo que en su esencia se distancia de la palabra”.¹⁹

Por ejemplo, un deportista que “de chico tenía una cosa bastante autoritaria, de imponerme físicamente, de liderar”, al punto que “si no ganaba, los partidos de fútbol no terminaban”, que “si perdía un juego en un recreo no podía hacer la clase siguiente” y que se “peleaba con todos”, obviamente pudo aceptar las reglas y el ethos de su deporte porque, de lo contrario, no hubiera llegado donde llegó. No obstante, refiere haber tenido, “en lo deportivo una agresividad muy especial” que sostuvo durante toda su carrera, “una exigencia, una autoexigencia desmedida para el deporte” que hacía que se “bancara” mejor la derrota que sus propios errores. Él mismo define esa exigencia como “obsesiva y, a veces, patológica”. Expresadas con igual o menor vehemencia, la ambición y la exigencia de ganar aparece en todas las declaraciones, tanto en las entrevistas realizadas por nosotros como en los reportajes de prensa y, por supuesto, en los hechos. “Siempre fui muy competitivo, muy de entrenar, de esforzarme y de ponerme metas todos los días: por ejemplo, salía a correr y, si se me ocurría llegar primero, podía dejar la vida para llegar primero; por más que he logrado muchas cosas, todos los años me pongo objetivos, y en cada en entrenamiento, en cada partido; cuando fui a la selección había jugadores mejores que yo y trataba de ser mejor que ellos; mi carrera fue un constante desafío, una constante competencia, siempre, siempre; si nos ponemos a tirar al aro compito, porque te quiero ganar, y si te gano quiere decir que estoy haciendo las cosas bien; yo creo que compitiendo estoy mas cerca de la realidad del juego, de las presiones que el juego tiene, que si me diera lo mismo si las cosas salen bien o mal”.²⁰ Muchas de las declaraciones recogidas en este apartado se relacionan, también, con la categoría “deseo”. Lacan relaciona también agresividad y deseo en muchos pasajes de su obra.²¹ Además, el hecho de que los deportistas se sometían a reglas y códigos estrictos remarca el atravesamiento simbólico que es propio de la práctica deportiva, el cual deberíamos considerar detenidamente de cara a la enseñanza del deporte, entendiéndolo como lo que es, una figuración compleja que no puede reducirse a un conjunto de técnicas y tácticas; 4) las “**condiciones externas u objetivas**”, en tanto generadoras de límites y posibilidades. Resta considerar en este informe, brevemente, el papel de las condiciones externas u objetivas. No constituyen una categoría menor aunque tienen una índole naturalmente azarosa con la que no simpatizan,

¹⁹ Lacan, J., *El Seminario*, libro V (1957-58) Las formaciones del inconsciente, clase XXIV, en CRISORIO, Ricardo (dir.), Marcelo GILES, Agustín LESCANO, Liliana ROCHA BIDEGAIN, María Eugenia VILLA, (2006), *ibid.*

²⁰ Héctor Campana.

²¹ Por caso, nuevamente, *El Seminario*, libro X (1962-63), La Angustia, en CRISORIO, Ricardo (dir.), Marcelo GILES, Agustín LESCANO, Liliana ROCHA BIDEGAIN, María Eugenia VILLA, (2006), *ibid.*

obviamente, los “científicos” dedicados al estudio clásico del aprendizaje motor. Sin embargo, Roberto De Vicenzo se inició en el golf “por circunstancias de la vida: mis padres fueron a vivir cerca del campo de golf: mis hermanos, mayores que yo, comenzaron como caddies, luego lo hice yo también ... y empecé a practicar el juego, a la criolla, como bien se dice... [En ese entonces] no pasaba por mi imaginación lo que iba a ser mi vida deportiva, simplemente creí que iba a poder hacer un trabajo y que con él iba a poder salir de la pobreza en que vivíamos...”. En cambio, Waldo Kantor y Vanina Onetto destacan la importancia del club familiar.²² También Hugo Conte subraya lo que “proponía GEBA”, el hecho de que allí había “cancha para todo”, agrega la libertad y la seguridad de que dispuso en su juventud para andar por la calle, y valora, igual que Héctor Campana y Héctor Silva, los clubes de barrio, la posibilidad que todo esto ofrecía de contar con otros, pares y mayores, para jugar a todo, todo el día. Sin embargo, al lado del juego, de la libertad y la diversión, todos incluyen la enseñanza, la exigencia y, sobre todo, la competición, es decir, la disposición de instancias en las que competir.

A modo de síntesis, podemos decir que en continuidad con las investigaciones que viene desarrollando el equipo desde el año 1994, este proyecto contribuyó a la construcción de una nueva mirada en el campo de las prácticas corporales, al abandono de la idea de un sujeto fijo, único, unificado y auto-contenido, tal y como ha sido entendido no sólo por la Educación Física, sino por la Filosofía desde Descartes a Sastre, en la medida que ha considerado la importancia decisiva de los “otros”, y su presencia necesaria y constitutiva, en el aprendizaje. Constitutiva en tanto sin “otros” significativos, cualesquiera sean, no se puede aprender un deporte y, mucho menos, aprenderlo verdaderamente. Siempre hay “otros”. Esta categoría, por sí sola, obliga a replantear toda la investigación que toma como unidad de análisis el individuo, el aprendizaje individual, y también la que incluye la interacción en términos apenas sociales, casi físicos, sin considerar la subjetividad y la significación en el texto de un orden simbólico.

Por otra parte, todas estas condiciones, por muy azarosas que parezcan o sean, pueden reproducirse, ya mediante políticas, ya en la enseñanza. Se objetará que las condiciones de libertad y seguridad, tan estrechas (estrechadas) en la sociedad actual, difícilmente volverán, y que los clubes de barrio prácticamente han desaparecido. Ello no obsta para que la educación física incluya en sus prácticas la de denunciar estas situaciones que constriñen, como tantas otras, la educación corporal de las generaciones jóvenes, tanto como la de imaginar situaciones nuevas que devuelvan a las prácticas corporales sus posibilidades de producir emociones placenteras, para lo cual es urgente poder pensar de

²² Igual que Kantor en el voleibol, Emanuel Ginóbili se inició en el básquetbol en el club fundado por su abuelo y del cual su padre fue jugador, entrenador y presidente.

nuevo la enseñanza, la competición, el rendimiento, la agresividad, las estructuras y las condiciones del aprendizaje, en fin, todo aquello que la educación y la educación física, la pedagogía y la didáctica, han excluido o rebajado en aras de sus pretensiones científicas.²³ Lo que permite, al mismo tiempo pensar en la necesidad de seguir adelante en la tarea que hemos emprendido de pensar y hacer una Educación Corporal distinta.

²³ CRISORIO, Ricardo (dir.), Marcelo GILES, Agustín LESCANO, Liliana ROCHA BIDEGAIN, María Eugenia VILLA, (2006), *El Aprendizaje Motor: un problema epigenético*, Informe Final del proyecto de investigación acreditado en el programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, UNLP.

Bibliografía

1. CASTRO, Edgardo, *El vocabulario de Michel Foucault*. Prometeo 3010. Universidad Nacional de Quilmes, Quilmes, 2004.
2. CRISORIO, Ricardo (dir.), Marcelo GILES, Agustín LESCANO, Liliana ROCHA BIDEGAIN, María Eugenia VILLA, *El Aprendizaje Motor: un problema epigenético*, Protocolo del proyecto de investigación acreditado en el programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, UNLP, 2003.
3. CRISORIO, Ricardo (dir.), Marcelo GILES, Agustín LESCANO, Liliana ROCHA BIDEGAIN, María Eugenia VILLA, *El Aprendizaje Motor: un problema epigenético*, Informe Final del proyecto de investigación acreditado en el programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, UNLP, 2006.
4. CRISORIO, Ricardo (dir.), Mónica DORATO, Gerardo FITTIPALDI, Eduardo GALAK, Agustín LESCANO, Mario MAMONDE, Carlos PARENTI, Liliana ROCHA BIDEGAIN, Norma RODRIGUEZ, *Metodología de la Investigación y Educación Corporal*, proyecto de investigación acreditado en el programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, UNLP, 2003.
5. DREYFUS, Hubert, *Ser en el mundo. Comentarios a la división 1 de Ser y Tiempo de Martín Heidegger*, Santiago de Chile, Cuatro Vientos, 1996.
6. ELÍAS, Norbert. y DUNNING, Eric, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
7. ESPOSITO, Roberto, *Bíos. Biopolítica y filosofía*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.
8. FOUCAULT, Michel, *La arqueología del Saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.
9. PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN "El aprendizaje motor: un problema epigenético", Secretaria de Ciencia y Técnica, MCyE, La Plata, 2003.
10. INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN "El aprendizaje motor: un problema epigenético", Secretaria de Ciencia y Técnica, MCyE, La Plata. 2006
11. RUIZ PÉREZ, LUIS MIGUEL, *Desarrollo Motor y Actividades Físicas*, Madrid, Gymnos, 1987
12. WADDINGTON, Conrad Hal, *El animal Humano*, en R. Brain y otros, *Psicología Social y Humanismo*, Bs. As., Paidós, 1975