

## LA ENSEÑANZA DEL BASQUETBOL

*Ricardo Luis Crisorio es Profesor en Educación Física (U.N.L.P.). Ha egresado de la Maestría en Investigación Educativa (PIIE, Chile). Se ha desempeñado como Director del Departamento de Educación Física (F.H.C.E.). Actualmente es profesor titular ordinario de Educación Física I (U.N.L.P.) e integrante del Programa de Incentivos. 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.*

Toda vez que uno quiere decir algo acerca de la enseñanza de un deporte, o de los deportes, se encuentra inevitablemente con una serie de conceptos -iniciación deportiva, juegos pre-deportivos, de iniciación, fundamentadores- y con el hecho del mini-deporte. Este último aparece en nuestro caso bajo la forma del mini-básquetbol, forma pionera de adaptar el

deporte a los niños. Los conceptos aludidos han arraigado insensiblemente en el discurso de entrenadores y profesores de educación física con la misma fuerza que el mini-básquetbol se ha constituido en una práctica inobjetable. Sin embargo, el concepto de iniciación deportiva, las clasificaciones de los juegos para su utilización en la enseñanza y el mini-básquetbol mismo, responden a una idea tecnocrática de la enseñanza que puede y debe cuestionarse, tanto desde el punto de vista educativo como desde el punto de vista deportivo.

En esta primera parte, discutiré brevemente el concepto de iniciación deportiva, la clasificación de los juegos para su utilización en la enseñanza de los deportes y, finalmente, el mini-básquetbol como forma de adaptación del básquetbol a los niños.

### 1. La iniciación deportiva

Aunque solemos estar dispuestos a jurar que el concepto de iniciación deportiva

---

*Escribí este artículo tomando como base una conversación con el profesor Javier Orlando-ni, que él grabó y transcribió para que yo la corrigiera y aumentara, trabajos por los cuales le estoy vivamente agradecido.*



cia se convierte en una etapa instrumental, cuyo valor se limita al de los aprendizajes que sirven para el rendimiento deportivo posterior; el sujeto se pierde tras la imagen del campeón deportivo.

Paradójicamente, la iniciación deportiva, como forma planificada y sistemática de introducir a los niños en la práctica de los deportes para transformarlos lo antes posible en deportistas de rendimiento, se vuelve no sólo contra la verdadera educación de los chicos sino contra el mismo propósito que la inspira. Un efecto estudiado de la iniciación deportiva temprana es la temprana saturación que provoca. Las estadísticas muestran, por ejemplo, que los chicos, abandonan el básquetbol masivamente entre los 13 y 15 años, probablemente seducidos por alguna niña más cariñosa y menos exigente que su entrenador, seguramente más dispuesta a algunas prácticas menos metódicas y con más variantes; más dramático aún es el caso de la natación. Este fenómeno se suma a otros para reducir la base de practicantes que podrían eventualmente convertirse en deportistas de rendimiento; por otra parte, muchos de los que continúan dan por finalizado su aprendizaje cuando llegan a la primera división, empobreciendo tanto el deporte que practican como sus propias posibilidades de crecer en él.

Para ilustrar los efectos de una formación deportiva separada de la educación bastará comparar brevemente a los basquetbolistas de la NBA con nuestros futbolistas de primera división. Hay que decir lo obvio: ellos son indiscutiblemente

los mejores basquetbolistas del planeta mientras que apenas algunos de nuestros futbolistas están entre los mejores del mundo; son también, en general, profesionales universitarios, mientras que la mayoría de nuestros futbolistas apenas cuentan con educación básica y para notarlo basta escuchar hablar con la prensa a unos y otros, o comparar los destinos posteriores a la práctica deportiva de rendimiento de unos y otros.<sup>1</sup> Las causas de estas diferencias son, sin duda, múltiples y de distintos signos -sociales, culturales, económicas, políticas, históricas-; sin embargo, no me parece una razón menor el hecho de que la formación deportiva en Estados Unidos esté integrada en el sistema de educación general. Hay que decir, también, que los norteamericanos no se preocupan de planificar la iniciación de los infantes en los deportes -aunque tienen ligas infantiles de todo tipo- pero se ocupan muy bien de organizar la competición deportiva en la escuela media y en las universidades; es decir, los niños norteamericanos pueden jugar verdaderamente con los deportes imitando a sus ídolos en los *playgrounds* y en los parques (la imitación, la mimesis, es característica del verdadero juego) mientras que los adolescentes y jóvenes pueden practicarlos compitiendo en ligas independientes de la élite (regidas por asociaciones diferentes y con reglas diferentes) pero de gran importancia e interés. Y hay que decir, finalmente, que no puede discutirse el interés de los norteamericanos por educar a sus jóvenes (aunque sostengan una educación

funcional a su estilo de vida y éste no nos guste) y porque ellos dominen todos los aspectos del deporte que hayan elegido. Cito como ejemplo sendas declaraciones de Kareen Jabbar y de Michael Jordan. El primero dijo a la revista *Gigantes del Básquetbol* que, entre todos los entrenadores que tuvo en su carrera, recuerda especialmente a Jack Donahue, quien lo dirigió en su equipo de secundaria, porque le enseñó a “jugar bien” ganaran o perdieran; les decía que lo peor que les podía pasar era dejar en la cancha la impresión de que eran malos jugadores (la idea de jugar bien, en el sentido que le dan los norteamericanos, implica no sólo el dominio de los aspectos técnicos y tácticos sino también el respeto por las reglas, el juego en equipo, el esfuerzo, la cooperación, la inteligencia, etc.). Jordan, por su parte, declaró a ESPN (cable recogido por *Clarín*) que estaba agradecido a Dean Smith, su entrenador en la universidad de Carolina del Norte, porque lo reemplazaba cuando convertía más de 20 puntos en un partido; dijo que, de ese modo, él aprendió a jugar en equipo (probablemente nos deslumbre la capacidad física de Jordan, pero lo que efectivamente lo llevó a ser el mejor de todos fue su gran inteligencia del juego en equipo).

Como dije antes, soy consciente de las múltiples diferencias que separan a un país de otro y no estoy proponiendo aplicar mecánicamente aquí lo que da resultado allá; sólo estoy comparando estructuras y resultados para reflexionar sobre la posibilidad de cambiar el concepto y la práctica

de iniciación deportiva por los de enseñanza de los deportes. La enseñanza de los deportes, como cualquier otra enseñanza, implica considerar una dimensión didáctica que, en mi opinión, debe comprender: el análisis de los contenidos que se quieren enseñar, la articulación de ese análisis con el análisis de las formas de enseñar y aprender (lo que implica, a su vez, considerar los intereses y posibilidades de aprendizaje de los aprendices, cualquiera sea la etapa evolutiva a la que pertenezcan: infancia, adolescencia, juventud, adultez) y la articulación de estos análisis con el de los marcos político-contextuales en que la enseñanza se desarrollará. Trataré la cuestión de la enseñanza de los deportes, con particular referencia a la enseñanza del básquetbol, cuando aborde los principios pedagógicos que en mi opinión deben guiarla.

Como me será imposible evitar nuevas referencias a la cuestión de la iniciación deportiva, dada la cercanía que ella tiene con los distintos tópicos que tocaré en adelante, prefiero conformarme con lo dicho hasta ahora y pasar al siguiente tema, aunque es mucho más lo que puede decirse acerca de los orígenes y consecuencias del uso de este concepto en la formación de deportistas y sujetos.

## **2. La clasificación e instrumentación de los juegos**

En el ámbito de la educación física ha habido muchos intentos de clasificar los juegos con el objeto de usarlos como re-

cursos para la enseñanza, como “recursos didácticos” como se dice habitualmente. Se ha hablado de “juego-tarea” para la enseñanza en el Nivel Inicial (sin advertir que juego y trabajo son conceptos opuestos y contradictorios); se han propuesto, también, juegos “cooperativos”, grandes y pequeños juegos, juegos de interior (para instrumentar en los días de lluvia), juegos para conocer el propio cuerpo, juegos para reconocer el espacio, e infinitos más.

No extraña, entonces, que también se haya intentado clasificarlos en relación con la enseñanza de los deportes. Primero apareció el concepto “juegos pre-deportivos” para designar aquellos juegos que contienen habilidades y capacidades similares a las de los deportes y permiten ejercitarlas de manera global. Luego, la clasificación se hizo más detallada y se diferenciaron juegos “de iniciación”, “fundamentadores” y “deporte reducido”.

Los primeros señalan juegos fabricados a partir de la simplificación del deporte que se quiere enseñar pero que guardan la esencia del mismo; por ejemplo, el básquetbol de 5 reglas: no correr con la pelota en las manos; no intervenir físicamente sobre el oponente; la pelota puede pasarse libremente en todo el terreno; el gol se marca cuando la pelota atraviesa el cesto de arriba hacia abajo; el oponente repone la pelota cuando ésta sale fuera de los límites del campo. Este “juego” contiene globalmente las reglas esenciales del básquetbol y prácticamente todas las situaciones sustantivas que lo caracterizan.

Se llama juegos fundamentadores a

aquéllos que se supone sirven para enseñar o practicar los fundamentos técnicos y/o tácticos básicos del deporte de que se trate. En el básquetbol, particularmente: juegos de driblear, de pasar, de lanzar, de marcar, de ayudar, de bloquear, de saltar, etc.

Deporte reducido se dice de todas aquellas actividades o juegos planeados en base a situaciones del deporte que se quiere enseñar o entrenar y que se realizan con menos jugadores que los que implica la totalidad del equipo, y en espacios reducidos respecto de la totalidad del campo de juego. En el básquetbol son típicas las actividades o juegos 1 vs. 1 y 2 vs. 2 en un cuarto de cancha, o 3 vs. 3 y 4 vs. 4 en media cancha, pero también pueden armarse situaciones 4 vs. 3, 3 vs. 2 o 2 vs. 1, etc., en un cuarto, media e, incluso, en toda la cancha.

Así como la iniciación deportiva, es decir, la planificación de la práctica deportiva infantil, no puede inspirarse sino en la idea de formar deportistas de rendimiento (¿quién se tomaría el trabajo de sistematizar los estímulos físicos y motrices de acuerdo con criterios supuestamente científicos, fases supuestamente sensibles, estadios evolutivos, etc., para que los niños aprendieran a recrearse y gozar con la práctica deportiva?), la clasificación de los juegos no puede tener otro propósito que el de utilizarlos para conseguir con ellos algún fin u objetivo (¿quién se tomaría el trabajo de clasificar los juegos nada más que para que los niños jueguen?). En el caso de la enseñanza de los

deportes el objetivo no puede ser otro que el de lograr que los niños aprendan mejor el deporte que se quiere enseñar, así como en el caso de los juegos cooperativos el objetivo es que los niños aprendan a cooperar.

Ahora bien, si en algo coinciden las teorías serias acerca del juego -Freud, Piaget, Winnicott- es en que los juegos no responden a ninguna finalidad exterior a ellos, no son útiles, en el sentido de servir para algo concreto: toda vez que una actividad se vuelve útil, o se subordina como medio a un fin, pierde el carácter de juego. Coinciden también en que, por lo mismo, el juego no produce aprendizajes específicos; y es preciso reconocer que es evidente que nadie juega para aprender, conceptualizar o ser más bueno, moverse mejor o pasar mejor la pelota. Finalmente, coinciden en que, en los juegos, las reglas son intrínsecas, no externas o puestas desde afuera sino establecidas por el sujeto o los sujetos involucrados en la actividad. Nuestras observaciones e investigaciones coinciden con estas teorías.

Si prestamos atención veremos que estas tres coincidencias señalan la incompatibilidad entre aprendizaje y juego (el juego tiene el fin en sí mismo y no produce aprendizajes) y la dificultad de instrumentar juegos en la enseñanza (toda actividad que se subordina como medio a un fin pierde el carácter de juego; las reglas son establecidas por los que juegan). De modo que, tal como se plantea habitualmente la utilización de juegos para iniciar o fundamentar en los deportes<sup>2</sup> es iluso-

ria. Por otra parte, si se la mira desde la infancia, la clasificación que analizamos resulta manifiestamente arbitraria. Las observaciones de los juegos que hemos realizado en nuestras investigaciones no permiten suponer que existen, en el universo lúdico infantil, juegos pre-deportivos, de iniciación o fundamentadores: en el mundo de los chicos existen, sencillamente, juegos que ellos practican por el puro placer de jugar, sin preocuparse de que sirvan para la práctica posterior de distintos deportes o de uno de ellos, o para dominar determinado fundamento técnico o táctico.

Quienes clasifican los juegos infantiles en el marco de la iniciación deportiva cometen el mismo error que todos los que han intentado clasificarlos: miran la infancia con ojos de adulto y suponen que los niños son como ellos los imaginan. El resultado de todo esto salta a la vista de cualquier observador agudo: los niños no aprenden, o aprenden poco o mal, y, sobre todo, no juegan. La utilización de juegos en el proceso de iniciación deportiva no ha detenido el éxodo adolescente de las filas del deporte institucionalizado. No obstante, todo esto no significa que no pueda incluirse verdaderamente el juego en la enseñanza de los deportes; sólo pone al descubierto la improductividad de clasificarlo y utilizarlo de esta manera. Intentaré reflejar una forma más fecunda de incluir el juego más adelante, en el apartado correspondiente a la enseñanza de los deportes.

### 3. El mini-básquetbol

Es muy fácil criticar el mini-básquetbol 38 años después de su creación, con la ventaja que supone toda la experiencia y el conocimiento acumulado en esos años. Pero hay que situarse a principios de los sesentas, estudiar el estado del conocimiento y la educación en ese entonces, las cosas que se creían verdaderas, las idealizaciones y las representaciones sociales que eran posibles en esa época y resultan irracionales en ésta, para ver que su creador, Anselmo López Martín, español, tenía las mejores intenciones y estaba a tono con el pensamiento de su tiempo respecto del deporte, el cual, por otra parte, ni siquiera en Europa había llegado a los niveles de comercialidad que hoy tiene. No obstante estas consideraciones, estamos obligados a formular la crítica correspondiente si queremos realmente que la enseñanza de los deportes progrese.

El mini-básquetbol se inscribe, anticipadamente, en la línea de la iniciación deportiva; es decir, comete el señalado error de superponer los modos de vida adultos en la vida de los niños. Esto se ve fácilmente cuando se analizan sus características. En primer lugar, en su momento fue presentado por su creador y auspiciantes como un “juego pedagógico”, asignándole desde el principio un fin que los juegos, y sobre todo los infantiles, no pueden tener sin perder el carácter de juego. En segundo lugar, institucionaliza las reglas, las determina externamente, dejando a los jugadores sin otra alternativa que aceptar-

las; esto, como vimos, es contrario a la índole del juego y, sobre todo, del juego infantil. En el mini-básquetbol, como en los deportes, nada queda librado a la iniciativa de los jugadores, todo está preestablecido: la oportunidad del juego (la asociación fija la fecha y la hora); el tiempo de juego y el de descanso (cuatro cuartos de 10 minutos); quienes juegan y con quienes (tal institución con tal otra); quién es el capitán de cada equipo; cómo deben vestirse los jugadores; qué edades deben tener; y así, de seguido, todas y cada una de las reglas, las cuales, además, no son administradas por los jugadores sino por los árbitros, anotadores, etc. Contrariamente a lo que ocurre en los juegos, en el mini-básquetbol las reglas son fijas, no pueden cambiarse por acuerdo de los jugadores. Es imposible que, en un encuentro de mini-básquetbol, los capitanes de ambos equipos acuerden permitir detenciones en tres tiempos o realizar doble dribling, o intercambiar jugadores para emparejar el juego porque un equipo es superior al otro, o que un jugador pida “gancho” para evitar que un oponente le quite la pelota o porque tiene sed. Las únicas concesiones que el mini-básquetbol hace a los niños son de orden mecánico o físico: la cancha y la pelota son más chicas, los cestos más bajos, las reglas son menos y se excluyen las más complejas, el tiempo de juego de cada jugador se reduce a la mitad. Todas estas adaptaciones dan cuenta de una preocupación por los aspectos orgánicos e intelectuales de los chicos pero no por su subjetividad, sus

deseos, sus intereses o sus formas de jugar.

Muchas veces me han dicho, y se dice, que el espíritu del mini-básquetbol es de juego y de camaradería, no de competencia, y que son los entrenadores los que lo desfiguran y lo tornan competitivo. Pero no es así: el mini-básquetbol es efectivamente competitivo porque la regla instituida especifica la habilidad y permite establecer el tipo de rendimiento y los modos de conseguirlo. Los entrenadores no introducen la competitividad en el mini-básquetbol sino que la encuentran en él; los problemas del mini-básquetbol no son consecuencia de la mala práctica de una buena idea por parte de los entrenadores, sino de que el mini-básquetbol encarna una mala idea: la de fijar las reglas antes de tiempo o, lo que es lo mismo, la de introducir a los niños en el deporte antes de tiempo. La práctica deportiva introduce el concepto y la práctica del entrenamiento deportivo especializado y esto puede llevar a entrenadores y niños a posiciones más cercanas a la rivalidad que a la competición, a la obsesión que al placer, particularmente en la sociedad de nuestro tiempo. Y por más que se adapten las cosas “físicas” a la medida de los chicos, la regla fija establece obstáculos y limitaciones que conspiran contra la creatividad propia de los niños y centra la cuestión más en el rendimiento y la repetición que en la enseñanza y la invención. A partir de la inmovilidad de sus reglas, el mini-básquetbol estrecha no sólo las posibilidades de los chicos de aprender y de jugar

con lo aprendido, sino también las de los entrenadores de enseñarles de una manera más libre y creativa.

No estoy diciendo que los niños, antes de los 13 o 14 años, no pueden, o no deben, jugar al básquetbol; estoy diciendo que no deberían hacerlo con reglas institucionalizadas, inamovibles, sino con reglas puestas por ellos mismos, que ellos mismos puedan cambiar de acuerdo con su dominio del juego, aún con la ayuda o el asesoramiento de sus entrenadores, de modo que las reglas acompañen sus progresos en lugar de obstaculizarlos. Esto no debe confundirse con jugar sin reglas; en verdad, no se puede jugar sin reglas porque no hay juegos sin reglas; las reglas hacen el juego, son el juego. Cuando los niños, en sus juegos, encuentran un obstáculo, una dificultad que les impide continuar jugando -por ejemplo, una altura demasiado alta para saltarla o una distancia demasiado larga para correrla-, sencillamente bajan la altura o acortan la distancia, es decir, cambian las reglas, adaptan el juego a sus posibilidades. No hay ninguna razón para no permitir que hagan lo mismo con el básquetbol cuando sus reglas se convierten en un obstáculo que les impide jugarlo, salvo que pensemos que jugar es perder un tiempo valioso que deberíamos dedicar a la enseñanza de los fundamentos técnicos individuales.

Muchos entrenadores y dirigentes deportivos, animados por la idea de una iniciación deportiva minuciosamente planificada desde las edades más tempranas, piensan que todo aquello que se salga de

esa planificación hace perder el tiempo. Pero lo cierto es que el mini-básquetbol, si nos atenemos a su reglamento, presenta más problemas que ventajas, no sólo para los niños sino también para las instituciones deportivas e, incluso, para el desarrollo del deporte nacional. En primer lugar, porque implica la selección de 12, 15 o 20 jugadores, lo que obliga a dejar de lado a muchos otros, en una edad en la que el desarrollo, tanto físico como psíquico, es todavía incierto y puede deparar muchísimas sorpresas -por ejemplo, el estancamiento de un chico seleccionado o el estirón impresionante de un chico no seleccionado-. En segundo lugar, porque la competición institucionalizada exige, más allá de las buenas intenciones de muchos entrenadores que procuran enseñar a jugar en todas las posiciones, cierta especialización que, en estas edades, resulta apresurada. En tercer lugar, porque la competición institucionalizada, las presiones que comporta y el entrenamiento que requiere, no siempre es tolerada de buena manera y, en muchos casos, satura a los jugadores, haciendo que abandonen tempranamente la práctica deportiva. Por todo esto, en una perspectiva radical, quiero decir, si fuera posible cambiar todo el sistema, mi posición es contraria al mini-básquetbol y postularía que se lo reemplace por una organización de encuentros más libres y masivos, que permitan una mayor participación de los chicos y una mejor inclusión del juego; podrían llamarse, por llamarlos de alguna manera, Sábados de Básquetbol. Pero, en tanto no sea posi-

ble cambiar todo el sistema de la formación deportiva o basquetbolística, no puedo pretender que se elimine el mini-básquetbol ni los torneos institucionalizados para menores de 12 años, aunque sí incluirlos en una perspectiva más amplia, en la que el propósito sea formar deportistas para la primera división y no pequeños campeones de divisiones menores. Si éste fuera el interés, si la formación de los deportistas pudiera extenderse hasta los 18 o 20 años sin selecciones y especializaciones tempranas, el tiempo de que se dispondría sería suficiente y las probabilidades de éxito mucho mayores. Entiendo que una propuesta de trabajar en mini-básquetbol procurando que todos tengan la posibilidad de jugar, que nadie quede afuera, que no haya selecciones ni especializaciones apresuradas, puede significar un esfuerzo muy grande para las instituciones, en términos de trabajo, organización y economía, pero creo que el resultado que puede esperarse de una adecuación más real del deporte al niño, en lugar de la adaptación del niño al deporte, vale, por lo menos, el riesgo de intentarlo; creo que vale la pena formar varios equipos de mini-básquetbol para que más niños participen y, al mismo tiempo, realizar encuentros frecuentes entre las escuelas de distintas instituciones deportivas, para que participen todavía más niños. Esto tampoco significa que en el proceso no se practiquen selecciones y especializaciones sino que propongo realizarlas más tarde, cuando el desarrollo y el crecimiento permitan que sean más segu-

ras y los jóvenes estén más preparados para aceptarlas de buen grado. Creo que es posible, aún con esfuerzo, manejarse con libertad y flexibilidad en un sistema que se muestra ahora demasiado rígido, para buscar entre todas las formas de organización que den oportunidad de jugar y de aprender a todos los chicos.

#### **4. La enseñanza del básquetbol**

La propuesta de articular el mini-básquetbol en la perspectiva de una formación deportiva a largo plazo, en la que el objetivo sea la formación de buenos basquetbolistas para las primeras divisiones, va de la mano con una propuesta de cambio, ahora sí radical, en la enseñanza del básquetbol. Si he efectuado la crítica de la iniciación deportiva, de la utilización de los juegos y del mini-básquetbol, no ha sido por criticar sino porque entiendo que esos conceptos y organizaciones constituyen obstáculos ciertos a una propuesta de enseñanza no sólo más respetuosa de las posibilidades e intereses de los niños sino, a la vez, más provechosa para las instituciones deportivas que decidan adoptarla y más satisfactoria para los entrenadores que se dispongan a llevarla adelante. De lo dicho hasta aquí no debiera concluirse que se trata sólo de jugar y de favorecer una mayor participación de todos los chicos en la competición porque, en verdad, se trata de pensar y actuar críticamente para resolver los problemas que expuse, los cuales, en mi opinión, merecen consideraciones teóricas escrupulosas

que provean soluciones prácticas viables.

La primera consideración que haré se refiere al hecho de que el básquetbol, como cualquier otro deporte, no se reduce a la suma de una serie de fundamentos técnicos bien ejecutados, sino que constituye una configuración de acciones que se encadenan unas con otras en función de las situaciones a resolver en las distintas instancias del juego. Esta sola reflexión indica que la enseñanza de los fundamentos técnicos sin relación con las situaciones del juego resulta tan abstracta y sin sentido como enseñarlos sin conexión con otros fundamentos que, necesariamente, se encadenan en la resolución de tales situaciones. Pero las situaciones del juego no se dan de manera casual ni caprichosa sino que están determinadas, en última instancia, por el objetivo más general del juego, que se define en la primera regla y que dice, aproximadamente, que el básquetbol *es un juego en el que dos equipos de cinco jugadores procuran introducir la pelota en el cesto del oponente y evitar que el oponente haga lo propio, sujeto a las siguientes reglas*; es así que tanto el objetivo general como los objetivos parciales (negar buenos tiros al oponente, recuperar la pelota, pasar rápido de una fase a otra del juego, organizar el ataque, conseguir buenos tiros, etc.) como las acciones de los participantes, quedan sujetos a las reglas, que determinan las formas lícitas de conseguirlos. La relación, lógica, por la cual las reglas determinan objetivos y formas legales de conseguirlos, generando y permitiendo ciertas situaciones

y no otras y, consecuentemente, ciertas acciones y no otras, constituye lo que llamo la lógica interna del básquetbol (y también de los demás deportes).

En la pedagogía del básquetbol que propongo, la enseñanza está orientada por esta lógica; quiero decir que la enseñanza progresa en dirección a que los jugadores comprendan esta lógica y sepan actuar en consecuencia, lo cual requiere articular, por un lado, los distintos elementos que la componen y, por el otro, la teoría con la práctica. Se advierte fácilmente, entonces, que no es el dominio de fundamentos técnicos aislados lo que importa y regula el proceso de enseñanza, sino la construcción de una inteligencia del juego que permita a los jugadores seleccionar, en cada situación del juego, la acción más eficaz en función de los objetivos y dentro de las reglas; esto último es esencial, tanto por los valores educativos que implica actuar de acuerdo a reglas, como porque violarlas significa la menos inteligente de las acciones posibles en tanto implica perder la pelota, es decir, el elemento con el cual se consigue anotar puntos y contribuir al logro del objetivo final. Éste es el propósito, a saber, construir una inteligencia del juego a la vez teórica y práctica, y se espera lograrlo, según he dicho antes, alrededor de los 18-20 años de edad. Cabe preguntar, no obstante, cuándo comienza el proceso y cómo se desarrolla, qué etapas contiene, qué principios lo organizan.

#### 4.1. Punto de partida

En un artículo anterior<sup>3</sup> tomé como propia una creencia de Hegedüs y supuse que el proceso de iniciación deportiva comenzaba con el nacimiento; la investigación me mostró cuán estrecha era esa perspectiva organicista, “física”, con que entonces miraba la enseñanza. Hoy creo que el proceso de enseñanza de los deportes comienza, para cada niño, en el momento en que decide jugar un deporte determinado, no importa si más o menos influenciado por el medio en que vive. Con esta definición tomo distancia de aquella creencia de hace quince años, que algunos todavía sostienen, pero también de los que piensan que los niños no deben jugar deportes sino juegos “infantiles”, como algunas corrientes de la psicomotricidad. La primera posición se equivoca al suponer que todo es deporte y que los niños son adultos en miniatura, la segunda idealiza los juegos infantiles imaginando que se organizan independientemente de la cultura en que los niños viven. Si en tiempos de nuestros padres o abuelos los juegos infantiles no tenían que ver con los deportes, ello obedecía únicamente a que éstos últimos no formaban parte de la vida cotidiana, pero actualmente las prácticas deportivas se han extendido a toda la sociedad y los medios de comunicación los ponen constantemente al alcance de todos. Los juegos infantiles están regidos estructuralmente por el deseo de ser como los adultos; por ende, al cambiar las prácticas adultas han cambiado también los mo-

tivos de juego de los niños. Todo esto para decir que los niños pueden jugar deportes a cualquier edad, a condición de que se los deje jugar, efectivamente, como ellos quieran y puedan, sin aprovechar, con el apuro que nos caracteriza, para iniciarlos deportivamente; en adelante diré jugar deportes para referirme a la relación propia de los niños respecto de ellos y practicar deportes para aludir al vínculo que los adolescentes y jóvenes establecen con ellos; es preciso interpretar el deseo de los niños de jugar al fútbol o al básquetbol con las claves de su lenguaje y no con las del nuestro: cuando los niños dicen “jugar” quieren decir exactamente eso, jugar.

El juego es siempre representación, ficción que permite resolver lo que no puede resolverse en la realidad; el juego permite ser lo que en la realidad no se es, o hacer lo que no se puede. La institucionalización de las reglas, propia, como hemos visto, de los deportes, elimina del juego la ficción que permite resolver la realidad porque hace del juego mismo la realidad a resolver. Siguiendo la distinción que planteé en el párrafo anterior: jugar al básquetbol permite e implica la representación de una situación cotidiana y hacerse dueño de ella, mientras que practicar básquetbol obliga a resolver eficazmente las situaciones reales que éste presenta, correspondiendo, como dije, a los niños lo primero y a los adolescentes, jóvenes y adultos lo segundo. Las reglas juegan un papel esencial en esta diferencia en tanto si no están institucionalizadas pueden cambiarse y adaptarse a las posibilidades

de los participantes, permitiendo que ellos siempre puedan jugar, pero si están institucionalizadas los participantes no tienen otro remedio que adaptarse a ellas, lo que para muchos significa no poder jugar. No se trata, entonces, de que los niños jueguen sin reglas (lo que es imposible porque, como dije, no hay juego sin reglas), sino de desinstitucionalizar las reglas, permitir que los chicos las pacten y las cambien según sus intereses y posibilidades, aún con la ayuda de sus entrenadores. En Estados Unidos, los niños juegan en los *playgrounds* tal como nuestros chicos juegan, o jugaban, en los potreros: lanzan o juegan 2 vs. 2 o 3 vs. 3 del mismo modo que los nuestros patean penales o juegan “picones”. Creo que se puede, y que es necesario, recuperar esta idea de los *playgrounds* y los potreros. Es cierto que aquí no hay cestos en los baldíos, como en Estados Unidos, pero hay clubes, que pueden constituir lugares de encuentro para los chicos, y entrenadores, que pueden aprovechar para enseñarles sin ponerles obstáculos en forma de técnicas o de selecciones apresuradas, sin hacer valer más a los más hábiles, a los más altos o a los menos gordos. Los clubes y los entrenadores pueden constituir la puerta de entrada a un deporte capaz de abrirse a la diversidad y de sostener la base que le dará, más adelante, mejores oportunidades de seleccionar y especializar a sus deportistas.

De este modo, el proceso de enseñanza podrá continuar con progresivas especializaciones, que traerán seguramente se-

lecciones, a partir de los 13 o 14 años; hacia los 15, se puede estar razonablemente seguro de las elecciones de los jóvenes, quiero decir que recién a esta edad los muchachos están en condiciones de elegir por sí mismos en lugar de hacerlo por las presiones de los demás (padres, profesores, entrenadores, adultos en general). Enseguida trataré con más detalle las cuestiones relativas a las distintas etapas en que organizo la enseñanza, pero antes diré todavía algo respecto de la lógica interna de los deportes en relación con la infancia.

Como he dicho, la lógica interna de los deportes relaciona cuatro elementos, a saber: las reglas, los objetivos, las situaciones y las acciones (R-O-S-A), o, lo que es lo mismo, las reglas, los objetivos, las tácticas y las técnicas (R-O-Ta-Té), pero es preciso definir qué entiendo por cada una de estas cosas, dado que son términos por demás usados y, en consecuencia, tergiversados las más de las veces. Lejos de ser fines en sí mismas, como se las suele enseñar en la práctica, o formas perfectas de movimiento, como se las suele considerar en teoría, las técnicas son herramientas, instrumentos, medios para resolver problemas, que pueden perfeccionarse indefinidamente; esta definición deja sin efecto la discusión acerca de en qué momento debe incluirse la enseñanza de las técnicas en el proceso general de la enseñanza de los deportes, pues, así entendidas, ellas no deben introducirse en un momento dado sino que, por un lado y aun- que en forma rudimentaria, están presen-

tes desde el principio, y por el otro, su refinamiento debe hacerse en relación a los problemas a resolver, es decir, a la táctica. La táctica, más precisamente, el pensamiento táctico, o la inteligencia del juego, se organiza en relación con las situaciones que generan las reglas y los objetivos pero, a la vez, depende de las habilidades técnicas necesarias para llevar a cabo lo que se piensa. La enseñanza no puede progresar en uno solo de estos elementos, mucho menos en el más instrumental de todos ellos, porque cada uno se relaciona con los otros de un modo lógico; sirve de tan poco dominar técnicamente un lanzamiento, si no se tiene la capacidad de seleccionar el momento de utilizarlo, como imaginar el pase más efectivo si no se tiene la capacidad de ejecutarlo. Por el contrario, los componentes de la lógica interna de los deportes deben evolucionar articuladamente. Al principio, las reglas debieran adaptarse de manera que los chicos puedan jugar, lo que les permitirá comprender los objetivos del juego y el tipo de situaciones a resolver; cuando fuese necesario, el objetivo también debiera allanarse, por ejemplo, asignando 2 puntos cada vez que la pelota toca el aro de arriba hacia abajo y 5 cada vez que se introduce en el cesto; las situaciones se simplifican como consecuencia de la disminución y simplificación de las reglas, y pueden facilitarse también, por ejemplo, reduciendo el número de jugadores; pero, a medida que los niños adquieren la capacidad técnica para no violarlas, las reglas deben aproximarse a las reglas del bás-

quetbol, lo que hace que los objetivos y las situaciones también se identifiquen paulatinamente y al mismo tiempo que, sin prisa pero sin pausa, se perfeccionan las técnicas pertinentes, haciéndolas cada vez más eficaces en su papel de instrumentos para la resolución de las situaciones del juego de acuerdo con las reglas.

## 4.2. Etapas

Antes de referirme a las etapas en que organizo la enseñanza del básquetbol quiero advertir: primero, que estas etapas, como cualquier otra indicación que imponga divisiones o clasificaciones en el proceso de desarrollo de los niños y jóvenes, son apenas referencias teóricas que no reemplazan la observación atenta y rigurosa de cada niño o joven por parte de los entrenadores (en todo caso la ordenan o le sirven de referencia teórica) porque los seres humanos somos, antes que nada, únicos e irrepetibles, y los niños y jóvenes contradicen a diario todo intento de encasillarlos en categorías fijas y uniformes; segundo, que excluyo ahora una primera etapa que incluía hace unos años y que se extendía desde el nacimiento hasta los 8 o 9 años porque, contrariamente a lo que pensaba entonces, este período no tiene nada que ver con el básquetbol ni con ningún otro deporte, ni corresponde considerarlo dentro de la iniciación deportiva sino que es una etapa general cuyo principal objetivo es introdu-

cir a los niños en la vida, no en el deporte.

No obstante, diré algo acerca de este período, dado que niños cada vez más pequeños concurren a las escuelas deportivas empujados por una posición general de nuestra sociedad respecto de la especialización de los aprendizajes, que se particulariza en posiciones familiares comúnmente apresuradas respecto del éxito deportivo y que borra la dialéctica entre aprendizaje y juego, entre escuela y balcón o patio del fondo. En esta etapa debería tratarse, más que en ninguna otra, de recuperar esa dialéctica del juego y de lo real, en la que los niños juegan espontáneamente con las habilidades y las destrezas a medida que las aprenden, apropiándose así de aprendizajes que, si no se juega con ellos, refuerzan la obediencia al orden de los adultos pero no se incorporan de manera efectiva.

Los profesores de educación física y entrenadores que trabajan con niños menores de 9 años deberían proponer la mayor y más diversa cantidad de situaciones de aprendizaje que les sea posible en función de las instalaciones, materiales y tiempos de los que dispongan, con el propósito de dotar a los niños de las más amplias, ricas y variadas experiencias de movimiento, pero deberían:

*Cuidarse de transformar sus proposiciones en expectativas.* Quiero decir que considero apropiado plantear a los chicos casi cualquier situación de aprendizaje, aún si ellos nos parecen pequeños o la tarea nos parece difícil, a condición de no

esperar que la resuelvan efectivamente; las expectativas suelen convertirse en exigencias silenciosas ejercidas con la mejor intención y el mejor trato. Si un niño al que se propone, o que se propone, por ejemplo, deslizarse por un tobogán, saltar al agua desde un trampolín o realizar un giro invertido, no puede o no se anima a hacerlo y persiste en su imposibilidad o negativa aún si se le brindan las condiciones suficientes para intentarlo, el profesor o entrenador debería renunciar a su pretensión y esperar una nueva oportunidad mientras plantea otros aprendizajes.

*Hacer lugar a la relación entre aprendizaje y juego.* Toda propuesta de aprendizaje plantea a los niños un problema que les lleva tiempo explorar, comprender y resolver, pero que, apenas resuelto, se convierte en materia de juego; si no se les da el tiempo que necesitan para explorar el problema antes y para jugar con lo aprendido después, los niños repiten la actividad mecánicamente, sin comprender por qué ni para qué, sin otra motivación que satisfacer a sus maestros, sin apropiarse de ella ni poder transferirla a otras situaciones. Pongamos por ejemplo el de un niño que aprende a andar en bicicleta: le lleva tiempo explorar el equilibrio, adquirir la habilidad de conducir el manubrio, pero, apenas resuelve estos problemas, su rostro se ilumina de placer y, casi inmediatamente, comienza a explorar nuevas posibilidades, andar más rápido, soltar una mano, pararse sobre los pedales, etc. Contrariamente a lo que se piensa, a lo que yo mismo he pensado y dicho, los

chicos no aprenden jugando sino que juegan con lo aprendido; pero jugar con lo aprendido es condición necesaria para aprender verdaderamente, quiero decir que el juego no produce aprendizajes sino que permite apropiarse de ellos, incorporarlos, encarnarlos, personalizarlos.

*Hacer lugar al juego propio o juego de rol.* A partir de los 6 o 7 años, el juego infantil asume como forma principal la de los juegos de reglas, pero el juego, digamos, es siempre ficción, representación; aún en el juego con otros hay espacio para los matices individuales, para que cada jugador juegue su “rol”, su personaje. Cuenta *Magic Johnson* que, de niño, cuando jugaba con sus amigos en el barrio, decía “*Bing*” cada vez que encestaba, aludiendo a *Dave Bing*, que era su ídolo. Es preciso aceptar que los niños jueguen sus roles, aún si ellos van contra el objetivo colectivo, si se quiere que, más tarde, ellos comprendan cabalmente las funciones que el equipo les requiere; *Johnson* ha dado sobradas pruebas de comprender las funciones propias de un guardia a lo largo de toda su carrera: fue bautizado *Magic* en la escuela secundaria cuando convirtió su primer triple-doble.

*Respetar los modos de pensar y moverse de los niños.* El pensamiento infantil se rige por una lógica distinta de la que gobierna el pensamiento adulto, que es preciso aceptar y, a la vez, corregir; quiero decir que nada se logra contrariándola, pero tampoco aprobándola, y que cambiarla requiere entenderla. La lógica infantil se rige por el éxito, no por la ver-

dad, haciendo que carezca de sentido tratar de cambiar, por incorrecto, un movimiento exitoso. Difícilmente puede lograrse con razonamientos que cambie su tiro un niño que encesta lanzando defectuosamente; es necesario esperar a que falle o ponerlo en situaciones propias del juego en las que su forma de lanzar no pueda tener éxito, por ejemplo, colocando o acercando marcas, variando distancias, cambiando ángulos y, aún así, tener paciencia. La motricidad infantil tampoco es igual a la de los adultos. Por el contrario, es global, masiva, inespecífica, pero no por eso ineficaz; si no se les piden detalles minuciosos los niños pueden aprender casi cualquier movimiento, por difícil que parezca. Por esto digo que las técnicas no se incluyen en un momento dado de la enseñanza sino que se refinan, o perfeccionan, en relación con la maduración y el desarrollo, por un lado, y con la experiencia construida en la resolución de situaciones motrices, por el otro; todo lo cual requiere tiempo y trabajo.

De estas recomendaciones se sigue que el contenido principal de esta etapa, tal como la considero actualmente, no es el deporte sino el juego, y que su objetivo no es apurar el paso hacia el deporte sino enseñar a jugar y a aprender. Quizás los lectores interpreten que digo las mismas cosas con palabras diferentes o, lo que es peor, con palabras más difíciles, pero que, en definitiva, no cambio nada en la práctica; pero las prácticas encarnan ideas y las ideas distintas se ex-

presan con palabras distintas, las cuales, si se saben interpretar, implican prácticas distintas.

#### **4.2.1. 9-12 años**

Esta etapa, en la que se organiza el mini-básquetbol, ha sido señalada como la edad de oro del aprendizaje motor e indicada, en contra de él, como de iniciación deportiva general y multilateral. Estas indicaciones provienen, como creo haber dicho, de experiencias de enseñanza deportiva realizadas en los países del Este antes de la caída del Muro de Berlín (1991), o en Cuba en la misma época, en las llamadas Escuelas de Iniciación Deportiva (EIDE). En nuestro país, este concepto de multilateralidad llevó, incluso me llevó, hacia la segunda mitad de los ochenta y primera de los noventa, a sostener que, en este período, los chicos debían practicar la mayor cantidad de deportes posible, si bien de un modo global y general; pero esto no es posible en Argentina, cuya tradición y organización en la formación de deportistas es por completo distinta a la de la ex República Democrática Alemana, o a la de la Cuba actual, por ejemplo, ni cuenta con instalaciones multideportivas suficientes. En La Plata, capital de la provincia más grande y rica del país, realizar esta idea significa -lo sé por propia experiencia- trasladar hijos de un lado a otro: de básquetbol a natación, de natación a fútbol, de fútbol a gimnasia artística, como suele decirse.

La imaginación puede ayudar a pen-

sar una propuesta deportiva multilateral en las instalaciones con que se cuente; sin embargo, la tradición en la formación deportiva y la consecuente forma de ofertarla de las instituciones argentinas, por especialidades, probablemente conspira contra ella. En distintas instituciones deportivas e, incluso, escolares, los propios niños me han reclamado mayor especificidad en la enseñanza; es cierto que ese pedido puede responder a una identificación con el deseo de los padres pero no es menos cierto el valor que esta identificación tiene en las edades tempranas. Esta experiencia me ha llevado a organizar propuestas centradas en la práctica de un deporte, por caso el básquetbol, en las que, no obstante, con cierta frecuencia inserto otros deportes con carácter recreativo; en una cancha de básquetbol se puede jugar fútbol reducido, gimnasia artística, atletismo de pista, handbol, voleibol, y una larga lista de juegos que contribuyen a ampliar el universo lúdico, táctico y motriz de los chicos. También suelo incluir bicicleteadas, caminatas y otras actividades que no requieren instalaciones especiales. Las clases de gimnasia formativa, tal como las ha diseñado Mariano Giraldes, que utilizo para el desarrollo general de las capacidades y habilidades motoras, constituyen una herramienta invaluable para incluir las más variadas actividades<sup>4</sup>. Finalmente, suelo organizar clases en las que los chicos practican distintas habilidades en distintos sectores (*dribbling*, lanzamientos, pases, 1 vs. 1, 2 vs. 2, defensa, etc.) e incluyo en ellas sectores para

practicar destrezas no estrictamente basquetbolísticas, como saltos diversos, carreras rápidas, destrezas en colchoneta y otras, lo cual permite, además, un mejor aprovechamiento del espacio.

En mi consideración actual, los contenidos principales de esta etapa continúan siendo los juegos, aunque incluyendo más *juegos deportivos*, o con base en los deportes, los cuales especifican los comportamientos lúdicos hacia códigos reglamentarios más precisos; también el objetivo principal sigue siendo dotar a los niños de las más ricas, amplias y variadas experiencias en la resolución de situaciones motrices, si bien éstas, en esta etapa, se refieren más estrechamente al básquetbol. No obstante, conservo la movilidad de las reglas y la globalidad de las técnicas de movimiento, evitando las estereotipias rígidas que suele producir la enseñanza tradicional. Una experiencia puede resultar ilustrativa: jugadores de mini-básquetbol bastante experimentados fracasaron cada vez que se facilitó la marcación de puntos asignando 3 cuando la pelota tocaba el aro de arriba hacia abajo y 5 cuando se introducía en el cesto; invariablemente lanzaban para encestar sin advertir que la regla y su experiencia les permitían anotar puntos más fáciles. Mientras tanto, según Larry Bird, el *Dream Team* invirtió, en los juegos olímpicos, apenas los tres primeros minutos de su primer partido en adaptarse a las reglas FIBA. Aún considerando la enorme distancia que separa ambos casos, quiero significar las diferencias entre uno y otro modo de ense-

ñar. Si, por un momento, se deja de lado la rutinaria enseñanza de las técnicas para pensar en la lógica del juego, se ve inmediatamente que el básquetbol admite infinitas maneras de lanzar, de pasar, de driblear, que no autoriza una única manera de realizar el doble ritmo sino muchas, que cada situación permite distintas soluciones. Esto no significa cuestionar técnicas que han probado largamente su eficacia pero significa, en cambio, cuestionar su enseñanza apresurada y estereotipada, rígida, que no considera los encadenamientos que el juego requiere ni pone en juego la inteligencia táctica.

Sostengo, además, que puede enseñarse de esta manera aún si se participa en ligas de mini-básquetbol, en las cuales los jugadores no pueden adaptar las reglas a sus posibilidades. Más allá de los problemas que presenta, entrenadores y dirigentes pueden adoptar una posición diferente respecto de él con sólo esforzarse para que todos los chicos puedan competir, y no sólo los más hábiles, considerar la competencia como un momento de la enseñanza, disponerse a perder ahora para ganar más tarde. Sostengo, incluso, que la organización del mini-básquetbol puede ponerse al servicio de la enseñanza, a condición de asumir una actitud verdaderamente crítica en relación con él y con nuestras propias actitudes. Muchos entrenadores tienden a creer que la presión que el mini-básquetbol ejerce sobre los aprendizajes infantiles puede aliviarse con sólo no llevar el tanteador en los partidos. Pero ésta es una mirada apenas superficial, que

no advierte el verdadero problema tal como he tratado de reflejarlo aquí. No son los resultados los que exacerbaban la competitividad en el mini-básquetbol; es más, utilizados con criterio pedagógico, los resultados pueden constituir un parámetro de evaluación interesante. En algunas experiencias con mini-basquetbolistas hemos registrado los resultados para plantear a los chicos objetivos concretos, para motivarlos; por ejemplo, convertir un gol más y permitir uno menos en el próximo encuentro con el equipo con el que se había perdido por 30 puntos; de este modo, los resultados se relativizan: se puede ganar al perder y perder al ganar. Por otra parte, no propongo envolver a los chicos en algodones; creo que deben aprender a evaluar sus actuaciones con objetividad; pero la posición de los entrenadores frente a la victoria y la derrota, a la competición, a la enseñanza y a los niños, resulta crucial para que todo esto sea posible. Apartar a los chicos de la lógica victoria/derrota para introducirlos en la lógica de la construcción de aprendizajes significativos requiere que los entrenadores se aparten también y se sitúen en la lógica de la enseñanza, que incluye enseñar a querer ganar y a aceptar perder; preparar para vivir en un mundo competitivo no quiere decir preparar para ganar a cualquier precio sino enseñar a ganar y a perder dentro de las reglas, lícita y lealmente. A los chicos, como a cualquiera de nosotros, les gustaría ganar sin esmerarse, atacar sin esforzarse para recuperar la pelota; cuando pierden, suelen excusarse de muchas

maneras: culpando a los jueces, al mal tiempo, a que faltó Ramón, a que se resbalaban, a que ellos eran más grandes; también suelen dejar de jugar para protestar los fallos, acusar faltas que no han recibido, quejarse de que no les pasan la pelota sin hacer lo necesario para recibirla, no ayudar a sus compañeros. Todo esto debe constituir materia de diálogo entre el entrenador y los jugadores porque todo esto hace a la lógica del juego; sin embargo, el diálogo no debería conducirse en los términos del bien y del mal sino en la lógica de lo verdadero y lo falso; los comportamientos no son buenos o malos pero tienen mejores o peores consecuencias: ayudar a los compañeros, defender, bloquear la carga al rebote, cargar al rebote, son acciones que se corresponden con la lógica del juego, mientras que no ayudar, no defender, no bloquear, no cargar al rebote, significan ventajas para los oponentes, del mismo modo que no estar físicamente preparados o no poner las ganas suficientes. Se trata de analizar con los chicos cada situación y colocarla en la perspectiva de la enseñanza; las fallas, los errores, cuando se los analiza en lugar de criticarlos o castigarlos, pueden constituir un incentivo poderoso para aprender y entrenar. Enseñar el básquetbol en esta etapa implica enseñar todo esto articulándolo en la enseñanza de la lógica del juego, porque un buen jugador de básquetbol necesita conocer todos los aspectos del juego y no sólo algunos, comprender el juego en su totalidad y en cada una de las situaciones que plantea, saber tomar las

decisiones adecuadas, articular su acción individual en el objetivo grupal, dominarse a sí mismo. En esta enseñanza del básquetbol como totalidad, como juego, los fundamentos técnicos constituyen elementos de la lógica interna que deben aprenderse en relación con las situaciones que contribuyen a resolver y con el encadenamiento de situaciones que el juego implica, porque ninguna acción se presenta aislada del juego en el juego; por el contrario, todas se conectan unas con otras, tanto las acciones parciales -la acción de saltar al rebote se encadena con la del bloqueo previo y la del pase posterior; la acción de pasar con la de correr, cortar, bloquear; la de lanzar con la previa de fintear y la posterior de cargar al rebote o marcar, etc.- como las grandes fases del ataque, la defensa y la transición de una a otra. Todas y cada una de estas acciones implican decisiones, que deben tomarse, en centésimas de segundo, en relación con otras decisiones propias, de los oponentes, de los compañeros, con las circunstancias del juego, con los planes trazados.

La institucionalización de la regla que caracteriza al mini-básquetbol apresura la enseñanza de los fundamentos técnicos en detrimento de la enseñanza de todas estas relaciones, cuya construcción por parte de los niños y jóvenes requiere un tiempo que el mini-básquetbol acorta sensiblemente. Es cierto que esta forma de enseñar es más lenta que la tradicional pero, en contrapartida, el aprendizaje que promueve es incomparablemente más sólido. También es cierto que esta forma de enseñar no se

traduce en victorias inmediatas, aunque la experiencia señala que, al cabo del tiempo, asegura mejores rendimientos; lo cual plantea la necesidad de optar entre la producción de campeoncitos de 11 o 12 años y la construcción de deportistas adultos, inteligentes, sujetos de sí mismos, capaces de decidir las acciones apropiadas en todas las instancias del juego.

#### **4.2.2. 13-15 años**

En 1985, siguiendo a de Hegedüs, caractericé esta etapa como de iniciación general-específica y admití, con mi limitada criticidad de entonces, la necesidad de establecer áreas de especialidad deportiva - respecto de las cuales el básquetbol se ubicaría entre los deportes de equipo con pelota-; a partir de ese concepto, destacué la importancia de continuar promoviendo la práctica simultánea de distintos deportes, reduciendo la oferta, para el caso del básquetbol, a los deportes colectivos con pelota. Ya he hecho la crítica a esa propuesta advirtiendo las dificultades que implica para las condiciones de organización de la enseñanza deportiva en nuestro país, pero quiero señalar, además, que los parámetros que considero ahora para organizar la enseñanza son bien distintos de aquéllos. Procuero presentar propuestas adecuadas a la organización de la formación deportiva nacional pero teniendo presentes, a la vez, a los jóvenes, sus intereses, problemas y realidades, en lugar de considerarlos objetos de una política deportiva o meros organismos adiestrables.

Ya he dicho que toda práctica deportiva institucionalizada anterior a la pubertad/adolescencia constituye un apresuramiento estéril, improductivo. En cambio, la práctica deportiva institucionalizada me parece no sólo apropiada sino necesaria, a partir de los 13 o 14 años de edad, para todos los jóvenes que tengan vocación deportiva. Tal como la considero ahora, la iniciación deportiva propiamente dicha debe comenzar en esta etapa. Entre las numerosas causas del éxito indudable del básquetbol estadounidense hay que contar, sin duda, las de orden social y económico, pero también el gran conocimiento que tienen del juego y su forma de organizar la enseñanza, la cual permite a los niños jugar e identificarse con los ídolos de la NBA, por intermedio de la televisión, a la vez que ofrece competencias interesantes, de carácter incluso nacional, a los adolescentes y jóvenes, primero en las escuelas medias y después en las universidades, con reglas diferentes para cada nivel. Más allá de las enormes diferencias entre un país y otro, este modo de organizar la enseñanza del básquetbol muestra resultados más sólidos y respeta mejor las posibilidades e intereses de niños y jóvenes que los procesos rigurosamente planificados que caracterizaron la formación deportiva en los países del Este y en Cuba.

En orden a estos cambios en mis concepciones acerca de la enseñanza del básquetbol, actualmente concibo la Formación General Específica como una práctica específicamente basquetbolística, que no prohíbe la práctica simultánea de otro

u otros deportes si los jóvenes tienen el deseo y la posibilidad de hacerlo, pero que no implica como exigencia la práctica multideportiva por áreas de especialidad que caracterizaba la etapa en mi artículo anterior. Mantengo, no obstante, que en este período los jóvenes deberían adquirir las habilidades y destrezas de todas las distintas funciones propias del básquetbol, es decir, deberían aprender a trasladar la pelota y a distribuirla, a lanzar de cerca y de lejos, a penetrar, a jugar de espaldas y de frente al cesto oponente, a rebotear, a defender en todas las situaciones, a realizar todas las ayudas, etc., con independencia del puesto en que jueguen. Asimismo, debería incrementarse la exigencia respecto de la depuración y definición de las técnicas de movimiento ofensivas y defensivas, es decir, respecto de la resolución progresivamente más eficiente de las situaciones del juego. El incremento en la exigencia técnica, sin embargo, no debe confundirse con una tecnificación de la enseñanza o con la posibilidad de incluir en ella cierta dosis de adiestramiento; por el contrario, se apoya en las posibilidades que otorga la adquisición del pensamiento abstracto por parte de los jóvenes. A diferencia del pensamiento concreto, el pensamiento formal se rige menos por el éxito y se interesa más en la verdad, penetra más allá de las evidencias y las conveniencias, y se preocupa por las formas correctas de los movimientos; en cuanto a las reglas, posibilita la comprensión y aceptación de reglamentos externos, inmóviles y complejos. Por

otra parte, las respuestas motoras se hacen más específicas, más económicas, más técnicas si se quiere; la motricidad se especializa, los movimientos se depuran, sobre todo si los contenidos de las etapas anteriores fueron enseñados y aprendidos correctamente. La enseñanza debe acompañar, entonces, ese proceso de especificación y refinamiento de los movimientos, de conversión de la motricidad general característica de la infancia en una motricidad progresivamente más eficaz: debe introducir, en concepto y en acto, el ahorro de energía, el control de las sinergias musculares, la regulación del tono muscular, pero no debe confundir este control de que hablo con una rigidización del movimiento en función de modelos técnicos estereotipados; el aprendizaje de las técnicas motoras debe incluir una actividad de construcción por parte de los jóvenes, de modo que ellos realicen inteligentemente las adecuaciones necesarias de los modelos técnicos a sus propias posibilidades biomecánicas, a su biomecánica particular y a su particular modo de resolver las situaciones que enfrentan; las técnicas de movimiento, como he dicho y no dejaré de repetir, carecen de sentido tanto si se las aísla de las situaciones motrices que contribuyen a resolver como de los sujetos que las emplean. El trabajo sobre el plano técnico en esta etapa debe hacerse en el marco de un trabajo general que continúe promoviendo la sustitución de los comportamientos infantiles por una cultura de la autonomía y la responsabilidad, sin que esto signifique adelantar exi-

gencias y obligaciones que los adolescentes no están en condiciones de asimilar todavía; en esta etapa, quizás más que en las otras, conviene caminar paso a paso, dada la magnitud de las apuestas que se juegan, proponiendo más que exigiendo, enseñando a pensar más que a obedecer: la mejor preparación para las etapas subsiguientes consiste en enseñar lo más posible en la presente. En cuanto al entrenamiento de las capacidades motoras, es preciso abandonar la errónea creencia de que los cambios corporales que acompañan a la adolescencia debilitan y vuelven torpes a los chicos; por el contrario, tanto la fuerza como la resistencia física aumentan en esta etapa y resulta prioritario entrenarlas tanto como a la movilidad articular; si es cierto que los púberes manifiestan cierta disminución en la actividad corporal, ello es debido a mecanismos más psíquicos que físicos: hay que pensar que el cuerpo de los púberes no sólo se “estira” o cambia de dimensiones sino que también cambia de forma y se vuelve sexualmente atractivo.

La introducción en la especificidad del deporte, finalmente, tampoco debe significar el olvido del juego. Aún considerando las diferencias que he señalado entre el juego y el deporte, es preciso sostener el espíritu lúdico también en las prácticas deportivas si se quiere propiciar una relación perdurable de los jóvenes con el deporte; pero es necesario saber que el modo de jugar es distinto del de la infancia: el placer se hace menos físico, la actividad más económica, el despliegue y la entre-

ga física ceden paso a la inteligencia del juego, la valoración se vuelve cualitativa, el eje de apreciación éxito/fracaso-victoria/derrota, se relativiza en el concepto de “jugar bien”, pero este concepto no refiere únicamente a la capacidad orgánica o motriz sino que comprende aspectos técnicos, tácticos y éticos que hay que saber aprovechar y desarrollar.

#### **4.2.3. 16-17 años**

En estas edades, la enseñanza debe invertir progresivamente la relación entre lo general y lo específico, es decir, evolucionar hacia una mayor especificidad tanto en los aspectos tácticos como técnicos; quiero decir que, gradualmente, los jóvenes deben ir encontrando la función, el puesto, en la que se sienten más cómodos y rinden mejor, lo que debe traducirse en una mayor carga de entrenamiento y práctica en las destrezas, habilidades y capacidades propias de la función elegida. Esto no significa que deben abandonar totalmente el entrenamiento de las otras funciones ni de las destrezas y habilidades correspondientes pero en este período los jóvenes afianzan la capacidad de decidir por sí mismos y de valorar con mayor objetividad sus gustos y desempeños personales haciendo posible dominios y entrenamientos cada vez más específicos en una función particular; es un momento en el que se pueden diferenciar, por lo menos, los guardias de los ale-

ros y los delanteros, aunque probablemente no sea necesario ni aconsejable diferenciar entre el 1 y el 2 o entre el 4 y el 5.

#### **4.2.4. 18-19 años**

En esta etapa se continúa progresando hacia la especificidad con el propósito de lograr jugadores plenamente capaces en funciones especializadas; la diferenciación de funciones y dominios se profundiza de manera que el 1 sea 1, el 2 sea 2; el 3, 3, y así el 4 y el 5. Los deportistas han llegado al umbral de su rendimiento deportivo más específico; sin embargo, lo han hecho con una apropiación del juego y de las distintas funciones que los vuelve capaces de comprender sus diversos aspectos y, en muchos casos, también de dominarlos, lo que los aproxima a la polifuncionalidad. De todos modos, esto tampoco significa el fin del aprendizaje; si se han educado bien tendrán claro que el aprendizaje nunca termina, que siempre habrá un aspecto conocido que reforzar u otro nuevo que incorporar.

### **5. Principios que orientan la enseñanza**

La teoría, en general, y la teoría de la enseñanza, en particular, no tiene el poder de dar cuenta, cabalmente, de la práctica. La práctica, en general, y la práctica de la enseñanza, en particular, desborda siempre todo lo que se escribe acerca de ella, por meticulosa y detalladamente que se lo haga; la práctica o, dicho mejor, las

prácticas, son imprevisibles e impredecibles en muchos de sus aspectos constitutivos, y cualquier intento de dar una visión teórica de ellas no hace sino reducirlas y estereotiparlas. Es lo que hacen los manuales cuando proponen, sin considerar la oposición entre el tiempo de la teoría y el tiempo de la acción, modelos (metodologías o progresiones) para enseñar en la práctica; sólo consiguen destruir la práctica imponiéndole el tiempo intemporal de la teoría.

Muchos profesores y entrenadores deportivos me han preguntado con insistencia cómo planificar la enseñanza, suponiendo que la planificación puede resolver la incertidumbre propia de las prácticas; pero las recetas, que son el resultado práctico de lo que expuse antes, obtienen como único resultado una enseñanza industrializada por patrones ordenados supuestamente ordenadores. Trato, por el contrario, de cambiar los patrones por principios, advirtiendo que cualquier pasaje del principio práctico al esquema teórico y, lo que es peor y suele ocurrir más a menudo, cualquier lectura de este esquema como plan o como método de enseñanza, deja escapar todo lo que constituye la realidad de las prácticas en su desarrollo. Por esto, en lugar de transcribir una receta de pasos simplificados, que sólo conseguiría simplificar la complejidad real de la práctica de la enseñanza del básquetbol, prefiero referir algunos principios que he construido en mis propias prácticas, previniendo, otra vez, que no constituyen sino eso, es decir, apenas reglas que orien-

tan la acción pero que deben adecuarse a la acción.

Lo primero que quiero decir es que, como he tratado de reflejar en estas páginas, soy contrario a las planificaciones uniformes, excesivamente detalladas y a corto plazo: los planes uniformes tienden a uniformizar las prácticas desconociendo que todos los niños y jóvenes, y todos los grupos de niños y jóvenes, así como todos los contextos y situaciones de enseñanza, son diferentes y requieren planes diferentes; los esquemas excesivamente detallados tienden a estrechar el margen de maniobra y la inteligencia de las situaciones, aunque probablemente los entrenadores y profesores novatos las necesitan; los programas a corto plazo obstaculizan la visión del proceso en su conjunto. Obviamente, soy partidario de las planificaciones diferenciadas, flexibles y a largo plazo, no obstante ser consciente de las dificultades que implica mi propuesta, sobre todo considerando que difícilmente un entrenador o profesor está a cargo de la totalidad del proceso de formación; sin embargo, creo que existen y deben buscarse instancias de solución si se quiere escapar de las prácticas vacías, reiteradas y rutinarias. En cuanto a los plazos de un programa de formación llevado adelante por distintos entrenadores, las instituciones deberían brindar los espacios (y los entrenadores aprovecharlos) para diseñar articuladamente los distintos momentos y objetivos que se consideren pertinentes; en lo que hace a la necesidad de que cada entrenador conozca en

profundidad los contenidos a enseñar, y los modos y momentos más adecuados para enseñarlos, creo que todo entrenador debe ser capaz, o debe capacitarse, en cada uno de los aspectos del básquetbol y en el conjunto articulado de todos ellos; en pocas palabras, creo que *todo* entrenador de básquetbol debe conocer todo el básquetbol detalladamente y todos los detalles que hacen a su enseñanza. Las metodologías rígidas, los modelos teóricos que se superponen a las prácticas, simplificándolas y reduciéndolas a esquemas invariables de pasos sucesivos, se elaboran a partir de considerar y procurar suplir la supuesta falta de conocimiento de entrenadores y profesores; pero sólo consiguen anular el saber, sea poco o mucho, que los profesores y entrenadores tienen.

El primer principio refiere, precisamente, al *análisis del contenido*, en este caso, del básquetbol en sus expresiones de excelencia (recomiendo analizar el modelo del básquetbol estadounidense profesional o universitario); este análisis debe ser tan riguroso como exhaustivo, de modo que asegure el conocimiento amplio y profundo de la lógica interna del deporte, de cada uno de los elementos que la componen y de cada una de las articulaciones que se dan entre ellos, y posibilite la construcción de herramientas de análisis aplicables en las prácticas concretas que los entrenadores y profesores desarrollan en su actividad profesional. El estudio del básquetbol como contenido debe comprender el de las reglas, las fases del

juego, los objetivos y situaciones propias de cada fase, las acciones más adecuadas y efectivas en cada situación, las infinitas posibilidades tácticas y técnicas que presenta, etc., con el propósito de tener, como suele decirse, “todo el juego en la cabeza”.

El segundo principio hace referencia a *la articulación del análisis del contenido con el análisis de los problemas teóricos y prácticos de la enseñanza y el aprendizaje*, es decir, la articulación de los contenidos que conforman el básquetbol con los resultados de la reflexión crítica sobre las teorías y prácticas de enseñanza, y sobre las teorías y prácticas de aprendizaje; es preciso contemplar, en este principio, las características comunes que presentan los niños y jóvenes pero también, y muy especialmente, la diversidad de motivos, medios, habilidades, capacidades y comportamientos que manifiestan. Entre todas las teorías de aprendizaje que he puesto en práctica, la práctica me ha demostrado que muy pocos de sus enunciados tienen verdadero valor; entre ellos, sin duda, el que postula que no hay dos niños iguales y la proposición de Bruner acerca de que se puede enseñar cualquier cosa a cualquier edad, a condición de encontrar el canal de comunicación adecuado, es decir, a condición de hallar la manera de enseñar a cada uno de los chicos en orden a su deseo, sus miedos, sus necesidades, sus capacidades, de plantear la exigencia adecuada en función del conocimiento de que dispone, de esperar el momento, de saber que hay niños que,

sencillamente, copian globalmente lo que ven, que hay otros que necesitan desmenuzar los movimientos, otros que requieren tiempo o condiciones facilitadas, otros que comprenden por medio de la palabra, otros aún que son dispersos, etc. La experiencia muestra consistentemente, también, la aludida dialéctica entre el aprendizaje y el juego.

El tercer principio se inscribe en la necesidad de articular los análisis precedentes con *el análisis del marco político contextual* en que las prácticas de enseñanza se desenvuelven; por supuesto, en este artículo me he referido únicamente a la enseñanza del básquetbol en instituciones deportivas, no escolares, de modo que el marco al que me refiero ahora es el que proporciona el campo deportivo. La lógica del campo deportivo, por lo menos en la actualidad, tiene su génesis en la oposición victoria/derrota. Más allá de otras determinaciones que puedan adjudicárseles, es concluyente que las instituciones deportivas actuales responden al imperativo de ganar en las ligas en que participan y que esto determina más de lo que estamos dispuestos a considerar la actuación de los entrenadores y profesores que trabajan en ellas; la experiencia muestra, por ejemplo, cómo las victorias determinan la estabilidad de los puestos de trabajo y cómo las derrotas continuadas los hacen tambalear: es preciso admitir que éstas son las reglas del juego, cuando menos por ahora, si se quiere incidir positivamente sobre ellas. El problema, de todos modos, tal vez no sea ése sino si esta lógica es

contraria a una lógica que contemple la igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes que juegan, o practican, deportes en la institución, y la posibilidad de educarlos; creo que la lógica de las instituciones deportivas en nuestro país no es necesariamente contraria a estas otras lógicas, en principio por la tradición de instituciones civiles que caracteriza a los clubes, que en otras épocas se llamaron “sociales y deportivos”, y en segundo término porque una verdadera formación para la competición deportiva requiere, más allá de ciertas teorías al respecto, de una ancha base de practicantes y de un tiempo de práctica prolongado. La cuestión que debe tratarse con energía, no obstante, es la de la posición de los entrenadores, profesores y dirigentes deportivos en relación a esta lógica de victorias y derrotas; mi experiencia y la de otros colegas con quienes hemos trabajado en clubes y colegios que participaban en ligas deportivas me permite sostener que es posible ganar dando oportunidades a todos los jugadores y educándolos al mismo tiempo, a condición de conocer las reglas del juego del deporte institucionalizado y de animarse a apostar en él con postura de educadores. Con independencia de la opinión que nos merezca el estilo de vida americano, no hay duda de que los entrenadores de colegios y universidades estadounidenses cumplen con el mandato social de introducir a los jóvenes que entrenan en la cultura de su país, y tampoco de que su sistema deportivo prácticamente no conoce la violencia; di-

fícilmente, además, una organización deportiva sea más equitativa en la conformación de los equipos y en casi ningún lugar se levantan, como allí, tantas voces en contra de la compra de lugares en los *drafts* o del reclutamiento de jugadores de secundaria para las ligas profesionales; y es preciso tener claro el papel de formador para sentar en el banco a Michael Jordan cada vez que convertía más de 20 puntos nada más que para enseñarle a jugar en equipo, como hacía Dean Smith en Carolina del Norte. El análisis del marco político-contextual no se agota, como suele proponerse, en el mero diagnóstico institucional sino que debe incluir y articular las distintas dimensiones que afectan las prácticas de enseñanza que se llevan adelante: desde la trama interna de la institución y su posición en el contexto social y deportivo hasta la cultura deportiva local, regional y del país. Por otra parte, la posición frente a la lógica de las instituciones deportivas debe observar cuestiones éticas no sólo respecto de los niños y jóvenes sino también respecto de la propia institución; hoy es frecuente que los entrenadores soliciten largos plazos para realizar trabajos sólidos y perdurables, para elaborar la base que permitirá el éxito, es decir, la victoria, que es el medio de valoración por excelencia de la lógica deportiva, pero entonces es necesario ser consecuentes y alcanzar los objetivos propuestos en los tiempos prometidos. Particularmente, planteo a los dirigentes y he insistido aquí en la necesidad de dar tiempo a la formación de los deportistas; ar-

gumento que no se trata sólo de hacer lugar a la función social y educativa sino de cumplir también con la lógica deportiva de la mejor manera, es decir, procurando la victoria no en las divisiones formativas sino en las divisiones mayores; pero entonces me comprometo a lograr victorias en un tiempo pactado, que en mi propuesta se cumple alrededor de los 15 años si el proceso ha comenzado en mini-básquetbol, o luego de 4 o 5 años de trabajo a partir del inicio.

El orden en que he expuesto estos principios no implica que, en la práctica, deban ejecutarse en orden sucesivo (ésta es una de las limitaciones de la teoría respecto de la práctica) o en momentos predeterminados; por el contrario, cumplir con ellos requiere su realización constante, simultánea y articulada a lo largo de todo el proceso de enseñanza, puesto que su relación es dialéctica y dinámica, y afecta de modo continuo la marcha de la práctica de la enseñanza.

El cuarto principio, y último que referiré aquí, puede denominarse de *la configuración espiralada de la enseñanza o de la sucesión continua de análisis y síntesis*; ambas denominaciones son apropiadas y procuran sugerir que la enseñanza encadena de modo continuo y perpetuo unidades de síntesis y análisis que acrecientan cada vez su amplitud y profundidad. La elección de las actividades con que iniciar la enseñanza depende, por supuesto, de un diagnóstico de las competencias y habilidades que disponen los alumnos en el momento del inicio. Para el

caso de niños sin experiencia basquetbolística recomiendo comenzar proponiéndoles jugar al básquetbol con seis reglas, a saber: 1. La pelota se juega con las manos; 2. La pelota puede pasarse en cualquier dirección en toda la superficie del campo de juego; 3. Se anotan puntos cuando la pelota se introduce en el cesto de arriba hacia abajo (en caso de ser necesario puede adjudicarse puntos cuando la pelota toca el aro de arriba hacia abajo); 4. No se puede correr con la pelota; 5. No se puede jugar la pelota fuera de los límites del terreno; 6. No se puede intervenir físicamente sobre el adversario. Este juego constituye la primera síntesis del básquetbol y en él está representada, desde el principio mismo, la lógica interna del deporte, en tanto posee reglas, objetivos y modos de lograrlos, situaciones y acciones. Para jugar este juego, los niños deben resolver las situaciones que plantea, lo que seguramente los enfrenta con dificultades sin que pueda determinarse a priori cuáles; de modo que es necesario estar preparados para proponerles practicar la situación o la acción que ellos (y el entrenador) determinen como el problema que limita el progreso en el dominio del juego: si la dificultad está en el traslado de la pelota será necesario practicar *dribling*, si el problema son los pases, pases, etc.; de todos modos, aunque esta práctica aislada de determinada acción facilita las condiciones de práctica, tales condiciones no son las que el juego plantea, por lo que es necesario volver al juego inicial o juego-síntesis, en el cual los aprendiza-

jes parciales deben integrarse y, a la vez, evaluarse. Este juego de básquetbol básico se constituye así en el generador de problemas que, mediante la reflexión en la práctica, compartida por el entrenador y los alumnos, dan lugar a situaciones analíticas que, a su vez, una vez resueltas en condiciones facilitadas, se ponen en juego en el juego-síntesis, y así sucesivamente en una espiral sin fin; sin embargo, no conviene plantear situaciones analíticas demasiado aisladas de las situaciones del juego porque ello las aleja de las condiciones objetivas del juego-síntesis; por ejemplo, si los defensores roban fácilmente la pelota a los atacantes por defecto de éstos en el dribling, conviene plantear situaciones de 1 vs. 1 en las que, en todo caso, los defensores mantengan las manos en su espalda, en lugar de proponer un ejercicio de dribling sin oposición ni cambios de dirección. Según esto, los análisis se realizan primero en condiciones similares a las del juego y sólo si la dificultad persiste se aísla progresivamente la acción de la situación; de lo contrario, es decir, si la acción mejora, se vuelve al juego-síntesis.

A la vez, a medida que los niños progresan en la comprensión de la lógica interna del juego-síntesis e incrementan su dominio táctico y técnico del mismo, es preciso hacer evolucionar el propio juego; por ejemplo, una vez que los chicos dominan las detenciones en uno y dos tiempos, la regla que prohibía correr con la pelota se cambia por la que prohíbe caminar con ella; de este modo se consigue

mantener el juego en un nivel de dificultad acorde con las capacidades y habilidades de los alumnos, lo cual es imprescindible para mantener el interés por el juego, y convertirlo progresivamente, también según las posibilidades de los chicos, en el básquetbol propiamente dicho. Se consigue, además, hacer lugar a que los niños construyan activamente las reglas en lugar de aceptarlas pasivamente; en el ejercicio de la negociación, del acuerdo, los niños tienen la oportunidad de comprender la necesidad y el espíritu de la regla, que es fijar condiciones de igualdad para todos. Este proceso de asimilación, de comprensión de la función de la regla, que hace que los niños requieran cada vez menos de los controles externos para regular sus comportamientos sociales permite, en la adolescencia, aceptar de buen grado las reglas instituidas, es decir, prepara el terreno para la práctica de la competición institucionalizada.

Si bien la enseñanza del básquetbol que propongo no se basa en un elemento particular de la lógica interna sino en la articulación lógica de todos y cada uno de ellos, la resolución de situaciones, la táctica, merece aquí un apartado. Ante todo porque hay que saber que la transferencia de aprendizajes no procede entre movimientos o técnicas de movimiento similares sino entre situaciones tácticas; entre movimientos no hay transferencia sino contratransferencia; lo que verdaderamente se transfiere son ciertas construcciones espaciales y temporales elaboradas en la resolución de situaciones de juego, es de-

cir, se transfiere la inteligencia del juego. En segundo lugar porque el pensamiento táctico se relaciona con la vida: actuamos siguiendo reglas y en el marco que las reglas establecen, pensamos y decidimos no según lo que vemos sino según lo que pre-vemos (pre-vemos), lo que anticipamos desde el presente que percibimos, como cuando el basquetbolista pasa la pelota no al punto en que se encuentra su compañero sino al punto que éste alcanzará -antes que el adversario- en un instante siguiente. Le Boulch ha dicho, en una de sus apreciaciones más acertadas, que el pensamiento táctico es un elemento del juego muy poco enseñado ya que no se lo enseña a los niños porque son niños y no se lo enseña a los jóvenes y adultos porque, en lugar de enseñárselo, se les imponen sistemas tácticos elaborados por los entrenadores<sup>5</sup>, y esto es así, en efecto; sin embargo, la enseñanza de la táctica tiene un gran valor desde el principio, por lo dicho y porque compromete activamente la inteligencia de los jugadores. La enseñanza de la táctica y el consecuente desarrollo de la inteligencia táctica comprende desde la resolución espontánea de las situaciones del juego-síntesis y la presentación de situaciones sencillas extraídas de ese mismo juego (situaciones 2 vs.2, 3 vs.3, etc.) hasta la elaboración por los jóvenes de sistemas de juego ofensivos y defensivos de acuerdo con ciertos planteos; por ejemplo, un sistema en el que cada jugador tenga una posibilidad de tiro u otro en el que cada jugador pueda tirar desde la posición en que es más efectivo, o un sis-

tema defensivo que niegue las penetraciones hacia el cesto, o los tiros de 3 puntos, etc. La enseñanza de la táctica permite, además, que los jugadores adviertan el advenir del juego, es decir, lo que vendrá, lo que está viniendo, y decidan y actúen en función de las probabilidades objetivas, en función de una apreciación global e instantánea del conjunto de los adversarios y del conjunto de los compañeros tomados en su devenir potencial, en la dinámica temporal y espacial de la situación de juego. Estas apreciaciones permiten a los niños y jóvenes comprender que el básquetbol no es un juego estático sino radicalmente dinámico, que en él no hay lugar para la quietud, que las acciones deben encadenarse unas a otras, articularse unas con otras, que toda acción debe continuarse en otra, que la finta precede al lanzamiento y el lanzamiento se sigue en la carga al rebote o en la toma de una marca, que el pase es precedido por la finta y seguido por una carrera, un corte, un bloqueo. Y que ninguno de estos encadenamientos está, de antemano, bien o mal, sino que son el producto de sus anticipaciones y decisiones respecto de las situaciones del juego; la reflexión acerca de estas apreciaciones y decisiones posibilita afianzar los aciertos y aprender de los errores.

Resta decir que, en la enseñanza del básquetbol que propongo, todo el empeño de los entrenadores y profesores debería ponerse, en primer lugar, en erigirse ellos mismos en estrategias (para el caso, de la enseñanza) y en escapar de las rutinas, de

las recetas, de los automatismos, para hacerse dueños de sus propias prácticas, es decir, de sí mismos en la práctica; en segundo lugar, deberían empeñarse en observar a sus jugadores, en conversar con ellos, en encontrar los canales de comunicación con cada uno y con todos. En la enseñanza es preciso hablar, comunicarse con los aprendices, dialogar acerca de los contenidos, en este caso, acerca del básquetbol. La recuperación crítica de las prácticas por parte de la investigación muestra, como dije, que la práctica no es previsible ni predecible, y también que los niños no aprenden, en las situaciones de enseñanza, según las teorías del aprendizaje, sino según se les enseña; revela que no hay talentos innatos ni torpezas innatas (salvo en los casos de insuficiencias orgánicas) sino deseos, motivos, intereses, experiencias, tiempos y modos de aprender diferentes; indica que no hay edades ni fases sensibles para el aprendizaje de tal o cual acción o situación como tam-

co hay actividades mejores o peores, sino que hay disposiciones, que hay que saber encontrar, y oportunidades, que hay que saber elaborar, para proponer juegos, drills, ejercicios o repeticiones, pues ninguno de ellos es bueno o malo por sí sino en relación con su inclusión en la enseñanza; señala que no hay edades establecidas para la incorporación, por ejemplo, de la técnica, sino procesos grupales e individuales que es preciso interpretar para ofrecer a cada uno lo que requiere para continuar aprendiendo, sea estabilizar una destreza o enseñarle otra más compleja; muestra que si es cierto que es necesario progresar de lo fácil a lo difícil, de lo sencillo a lo complejo, ni lo fácil y lo sencillo ni lo difícil y lo complejo son invariantes, que lo que en una situación es difícil es fácil en otra, que lo que para un chico es sencillo es complejo para otro; expone, en fin, que la enseñanza del básquetbol, como la de cualquier deporte, no es sino a través nuestro y es como nosotros la hacemos.

### Notas

<sup>1</sup> Los deportistas norteamericanos no caen estrepitosamente de las alturas de la fama; no cayó O. J. Simpson, tras el juicio por el asesinato de su esposa, ni Magic Johnson tras contraer sida, ni cayó todavía Mike Tyson pese a golpear algunas mujeres y comerse algunas orejas. En el deporte norteamericano no hay los Gatica, Monzón y Maradona que caracterizan al deporte argentino. Debe haber, sin duda, razones de tipo social y cultural que expliquen la diferencia, pero no es azaroso pensar que el grado de educación particular de los deportistas les hace más llevadero el retiro.

<sup>2</sup> Un ejemplo del planteo habitual que se hace

acerca del uso de juegos en la iniciación deportiva puede verse en Blázquez, D., 1987, *Iniciación a los deportes de equipo*, Barcelona, Martínez Roca.

<sup>3</sup> *Iniciación al deporte*, 1985.

<sup>4</sup> En *Metodología de la Educación Física* (1972) y *La Gimnasia formativa en la niñez y la adolescencia* (1985), ambos de Editorial Stadium, los lectores interesados pueden encontrar todo lo referente a esta propuesta.

<sup>5</sup> Conferencia dictada en un simposio realizado por los Centros de Entrenamiento en Métodos de Educación Activa (C.E.M.E.A.), en 1973.