

El Aprendizaje Motor: un problema epigenético

Motor Learning: an epigenetic problema

Ricardo Crisorio¹

Marcelo Giles²

Agustín Lescano³

Liliana Rocha Bidegain⁴

Resumen

El presente trabajo pone en tela de juicio no solo los resultados de la investigación tradicional del aprendizaje motor sino, más radicalmente, los métodos utilizados para establecerlos. La cuestión metodológica cobra, entonces, una importancia singular, en tanto los estudios clásicos han logrado conocer, en todo caso, los factores orgánicos del aprendizaje motor, los sistemas intervinientes, pero no han aportado nada al conocimiento del aprendizaje motor mismo. La investigación clásica se esfuerza en aprehender los mecanismos íntimos de las respuestas motrices recurriendo a la neurofisiología, o en

establecer cuáles son los aprendizajes que es preciso alcanzar en cada etapa del desarrollo para lograr el modelo "maduro". De este modo, la investigación del aprendizaje motor se desplaza hacia la investigación de la Motricidad Humana, pero no explica (y en esto consiste siempre el trabajo de la ciencia) el 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, un deporte. Por otra parte, los estudios clásicos convierten al sujeto en objeto de estudio, expropiándolo de toda posibilidad de condición particular, al mismo tiempo que encajan por la fuerza la heterogeneidad de las prácticas de aprendizaje

Recibido: 30 / 09/ 2010. Aprobado: 30/ 01/ 2011

Este producto se encuentra asociado al proyecto de investigación "El aprendizaje motor: un problema epigenético" (cod. 11 H 465). Recibió subsidio del Programa de Incentivos a la Docencia y la Investigación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. La radicación es el Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. (CiMECS-FHCE-UNLP).

¹ Doctor en filosofía, Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Profesor en Educación Física por la UNLP, Profesor Titular de Educación Física 5, Coordinador de la Maestría en Educación Corporal y del Grupo de Estudios en Educación Corporal, ricardocrisorio@ciudad.com.ar.

² Magíster, Universidad de Chile. Profesor en Educación Física por la UNLP, Profesor Titular de Educación Física 1 y de la Maestría en Educación Corporal, mgiles1927@yahoo.com.ar.

³ Maestrando Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Profesor en Educación Física por la UNLP, Profesor Adjunto de Educación Física 5 y Maestrando en Educación Corporal, agustinles@gmail.com.

⁴ Maestranda Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Profesora en Educación Física por la UNLP, Jefe de Trabajos Prácticos de Educación Física 5 y Maestranda en Educación Corporal, lilirocha7@gmail.com

Todos son Investigadores del Grupo de Estudios en Educación Corporal del Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades de la UNLP.

Cómo citar este artículo: Crisorio, R., Giles, M., Lescano, A. & Rocha, L. (2010). El Aprendizaje Motor: un problema epigenético. En *Revista educación física y deporte*, 29 (2), 199-212

en las restricciones que aseguran el control, la estabilidad y la uniformidad de los resultados, dejando fuera de la investigación, por tanto, todo el universo real de las prácticas.

Palabras clave: Aprendizaje motor, respuesta motriz, motricidad humana

Abstract

This work calls into question not only the results of traditional research in motor learning but, more radically, the methods used to establish them. The methodological question becomes, then, a particular importance in both classical studies have come to know, in any case, organic factors of motor learning, the systems involved, but have not contributed anything to the knowledge of motor learning itself. The classic research strives to grasp the intimate mechanisms of motor responses using neurophysiology, or to establish what the lessons we need to be achieved are in each development stage to achieve the “mature” model. Thus, motor learning research is shifted to the investigation of Human Movement, but does not explain (which is always the science work) the act or process of learning a skill or a set of skills, even less a configuration of skills, such as a sport. On the other hand, classical studies makes the subject under study dispossessed of any possibility of special status, while forcibly fit the diversity of learning practices in the restrictions that ensure control, stability and uniformity of results, leaving out the research and, consequently, the whole world of real practice.

Keywords: Motor learning, motor response, human movement.

Estado de la cuestión

El aprendizaje motor ha ocupado el tiempo y el empeño de numerosos investigadores en la Educación Física de todo el siglo XX y aún ocupa los de muchos otros, pero sus estudios procuran conocer más las estructuras y procesos orgánicos de ese aprendizaje que el aprendizaje mismo. Dentro de esta orientación generalizada pueden distinguirse estudios más orientados hacia o por

la fisiología o hacia o por la psicología, sin que, no obstante, haya diferencias de fondo entre unos y otros. Por eso, ambas orientaciones tienden a reunirse y actualmente pocos dudan que la verdad en este terreno depende de estudios más propiamente psicofisiológicos que psicológicos o fisiológicos.

La dimensión propiamente humana, aun si se la considera en dependencia del plano orgánico, si se admite que nació de éste y continúa siendo influida por éste, es de todos modos autónoma y cuenta con propiedades que son únicas: lenguaje, lenguas, morales, Estados, política, economía, religiones, crisis, guerras, significaciones, prácticas, en fin, cultura. Estas propiedades, exclusivas de la vida humana, se caracterizan por regularidades propias que no pueden explicarse reductivamente mediante métodos, conceptos y modelos tomados del estudio de los fenómenos que acontecen en el nivel orgánico. En las prácticas de enseñanza las variables orgánicas del aprendizaje motor resultan irrelevantes; en cambio, no cesan de aparecer, sin solución de continuidad, las manifestaciones del nivel propiamente humano.

Sin embargo, la investigación del aprendizaje motor privilegia las formas de indagación y los modelos propios de los estudios biológicos y psicobiológicos. Por ejemplo, Luis Miguel Ruiz Pérez, tras declarar la necesidad de ubicar el desarrollo motor dentro del desarrollo humano (1987,19), enumera los estudios y métodos clásicos de investigación en este campo (*ibid.*, 28-34). Por razones de espacio remitimos a su obra para conocer sus consideraciones, las cuales no difieren, de todos modos, de las habituales en la bibliografía de la especialidad.

La investigación tradicional estudia el aprendizaje motor a partir de una epistemología deductiva y de una metodología consecuente en la que las hipótesis pueden ponerse a prueba contra la observación empírica y los casos particulares deducirse de una ley o de un sistema de leyes. De allí el interés en determinar la estabilidad de las conductas en el proceso de desarrollo mientras las prácticas nos muestran diariamente la más vasta diversidad, en comparar los resultados de

determinadas pruebas en poblaciones diferentes sin considerar las distancias culturales, en saber cuál es la “norma”,⁵ o la edad promedio en que se consiguen determinados resultados, que permite la “normalización de la enseñanza” (Jones, 1993,100). De allí también que se puntualice la dificultad del “historial” para generalizar resultados y la de los métodos observacionales para captar “objetivamente” la información. Los métodos preferidos buscan explicaciones sobre el aprendizaje de tipo causal, aptas para ser expresadas como leyes generales o declaraciones universales del tipo “siempre que A entonces B”. Para ello, los métodos de investigación deben asegurar principalmente el control de las variables y la uniformidad de los resultados.

Sin embargo, como lo ha mostrado la crítica del proyecto positivista, el control, la estabilidad y la uniformidad se obtienen solo a costa de encajar por la fuerza la heterogeneidad de las prácticas de aprendizaje en las restricciones del formato que se debe aplicar para que la investigación incluya la medición, es decir, a condición de dejar fuera de la investigación, “de abandonar al azar o al misterio todo el universo real de las prácticas” (Bourdieu, 1994, 69). En aras de una pretendida objetividad, se coleccionan datos y más datos acerca de la presencia o ausencia de determinadas conductas relacionadas con ciertos parámetros; se cree que se explica el aprendizaje a partir de las causas y efectos que los estímulos generan en el “individuo”. La investigación tradicional del aprendizaje motor desvaloriza las investigaciones de tipo cualitativo poniendo en tela de juicio su objetividad y, por ende, su rigor científico. Semejante descalificación es producto de un concepto erróneo, esencialmente empirista, de ciencia natural —“La ciencia natural, como demuestra claramente la filosofía de la ciencia postkuhniana, es una empresa hermenéutica e interpretativa” (Giddens, 2000, 23)— y de una ignorancia supina respecto del verdadero sujeto del aprendizaje. Ruiz Pérez se ve obligado a aclarar que el término objetivo puede resultar

confuso, en tanto que siempre es un sujeto el que observa e interpreta, y que hace referencia a la objetividad para resaltar la seriedad y el rigor de las investigaciones (1987, 33). En nuestro modo de ver la ciencia y de hacer investigaciones científicas, el rigor y la seriedad no se logran confundiendo los conceptos, o usando unas palabras para referirnos a otras, sino admitiendo la subjetividad del investigador entre las variables a considerar en la propia investigación. No se trata de poder o saber observar ni de la implicación más o menos subjetiva del investigador, sino de una consideración de la relación sujeto-objeto de conocimiento por completo distinta, en la que el sujeto construye el objeto a la vez que él mismo es objetivamente construido.

La mayor parte de los estudios sobre el aprendizaje motor se basan en la psicología del desarrollo y en la neurofisiología, estableciendo una importante determinación del crecimiento, la maduración y el desarrollo sobre el aprendizaje, dimensiones en las que el sujeto es comprendido y estudiado solo en un nivel orgánico. La “mente”, o el sistema percepción-conciencia, se consideran productos, en todo caso no orgánicos, del organismo; sistemas “naturales”, susceptibles de aprendizaje pero naturales, genéticamente predeterminados. El desarrollo se entiende como una línea vectorizada hacia el progreso, sobre la que es dable esperar que aparezcan, cronológicamente, determinadas habilidades que van desde los movimientos reflejos (pasando por la motricidad infantil, con sus momentos de ajuste y de estabilización de las habilidades motrices básicas: caminar, correr, saltar, lanzar, etc.) hasta el dominio deportivo, considerado invariablemente como el grado máximo de la especialización motriz. Esto lleva a considerar la marcha, la carrera, el salto, el lanzamiento, la recepción, como habilidades que preexisten — por lo menos como potencia o proyecto— y que pueden aislarse como categorías significativas de la investigación. Tanto se procura establecer cuáles son los aprendizajes que es posible alcanzar en cada etapa del desarrollo cómo se recurre al modelo explicativo de la neurofisiología para “aprehender el mecanismo íntimo de la respuesta motriz unificada, traducción de la persona global” (Le Boulch, 1991, 117).

⁵ Las normas no se “manifiestan”, como pretende Ruiz Pérez, ni, por tanto, se descubren: se construyen, se estipulan./

En ambos casos se niega o se olvida lo propiamente humano. Si bien el entorno, el “medio”, tiene un lugar a la hora de aportar explicaciones en la consideración científica del aprendizaje, pareciera que el concepto que se tiene de él pasa por alto el de cultura, que implica la “dimensión del lenguaje (significante)” (Eidelsztein, 2001, 12). De ningún otro modo puede entenderse a Gesell cuando expresa que “los cambios observados en el desarrollo son debidos a la predisposición inherente del organismo para evolucionar y por el desarrollo espontáneo de los sistemas neuronal, muscular y hormonal del organismo infantil, que determina las conductas motrices y psicológicas” (Cf. Ruiz Pérez, 1987, 41). Pensar en el desarrollo, el crecimiento y la maduración como factores endógenos del organismo implica suponer que el aprendizaje del sujeto está regido por la evolución de esos factores. Supuestos epistemológicos y ontológicos similares subyacen en todos aquellos estudios que intentan determinar el correlato existente entre la inteligencia o la habilidad de gemelos monocigóticos y dicigóticos, en las investigaciones que tienen por finalidad demostrar que hay mayor correlación entre los comportamientos de padres e hijos naturales que entre los de padres e hijos adoptivos, etc., todo lo cual permite suponer que es posible determinar la manera como los sujetos aprenden con base en los criterios científicos provenientes de la genética, la psicología experimental y la antropometría.

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, estandarizar por medio de leyes y comparar a través de ellas otras poblaciones, sin considerar los aspectos sociales, políticos, económicos, históricos o culturales que configuran al sector estudiado en un contexto cargado de significación, ni las significaciones que cobran las acciones en las situaciones en que son empleadas (es evidente que en las prácticas sociales no hay el salto, la carrera o el lanzamiento, sino saltos, carreras y lanzamientos muy diversos, que cobran sentido

en determinadas culturas y no en otras, en determinadas prácticas y no en otras). En aras de una supuesta objetividad se forcluye⁶ la interpretación de esos aspectos.

¿Por qué se dice de las investigaciones de corte cualitativo o hermenéutico que carecen de objetividad? Para responder es preciso redefinir la carga valorativa que sostiene los conceptos de objetividad y subjetividad. A la ilusión de la tradición cientificista reflejada en la noción de objetividad, que pretende posible conocer lo real sin mediaciones (por ejemplo experimentalmente) y hallar un lenguaje que dé cuenta de la cosa en sí (el lenguaje lógico-matemático), es lícito oponer que el lenguaje construye el mundo y media el conocimiento produciendo, como anticipamos, una relación sujeto-objeto de conocimiento por completo distinta, en la que el sujeto construye el objeto a la vez que él mismo es objetivamente construido. El sujeto de la ciencia no escapa a esta ley sino que la cumple aún más rigurosamente.

Así como el sentido común ha generalizado la idea del “talento” deportivo, trabajos pretendidamente científicos especulan con la tesis de que existen sistemas nerviosos genéticamente mejor diferenciados que otros. No hemos encontrado estudios que presten sustento positivo a esta especulación, pero la recuperación de prácticas de aprendizaje que hemos hecho en investigaciones anteriores desde una perspectiva que integra la red de significaciones que otorga sentido a las acciones tanto sociales como individuales, nos permite suponer la preeminencia de los factores epigenéticos (culturales) sobre los genéticos. Basta devolver a la ciencia su innegable condición de empresa humana, por ende histórica y política, para ver que no se puede sostener la existencia de una “estructura objetiva [susceptible de ser] aprehendida desde fuera, cuyas articulaciones pueden ser materialmente observadas, medidas y cartografiadas con independencia de las representaciones de quienes

⁶ Forcluir es excluir lo que retorna en otro plano. Y la interpretación siempre retorna en otro plano.

las habitan” (Bourdieu y Wacquant, 1995, 18). Es decir, no puede sostenerse la existencia de un orden del mundo que habría que descubrir. La recuperación de las prácticas de aprendizaje en escuelas y clubes indica que no existe un momento óptimo, igual para todos los sujetos, en el cual se aprende tal o tal otra habilidad permitiendo ajustar las acciones educativas a las exigencias que derivan de él. En cambio, hay que hacer lugar al efecto que sobre los aprendizajes tienen las representaciones de los sujetos. El orden del mundo no es otro que el orden de las significaciones construido por el conjunto de las significaciones sociales, incluidas las producidas por la ciencia.

Pero, entonces, tampoco puede sostenerse la idea de una investigación científica sobre el aprendizaje motor llevada adelante por fuera de las significaciones de los sujetos que aprenden, es decir, una investigación en la que los “científicos” se arroguen el derecho y la autoridad, que hay quienes les reconocen, para decir la verdad sobre cómo aprenden los sujetos, como si éstos fueran objetos clasificables y no sujetos también clasificadores (Bourdieu, 1994, 58). Basta considerar la significativa respuesta que las distintas actuaciones de los distintos niños, realizadas con distintos niveles de habilidad o destreza, dan constantemente a la pretensión de Gesell y Amatruda de clasificarlos según tengan 1, 2, 3,... 12 años.⁷ Por otra parte, la casi invariable apelación de los estudios tradicionales sobre el aprendizaje motor a las “influencias” del medio social o a las diferencias biográficas —casi invariablemente enunciadas pero nunca investigadas— para explicar las variaciones que los estudios longitudinales, transversales y correlacionales, o los métodos transculturales y experimentales, no pueden explicar por su propia incapacidad para captarlas, nos autorizan a pensar que su estudio puede contribuir al conocimiento del aprendizaje motor y, sobre todo, a la enseñanza de las habilidades motrices. Por supuesto, las contribuciones que pueden esperarse del estudio que nos proponemos, son

de una índole completamente distinta de las que ofrece la investigación clásica. No es que no procuremos obtener información acerca de las regularidades propias del aprendizaje motor, pero no pretendemos alcanzar conclusiones objetivas respecto del desarrollo de los individuos sino objetivar conclusiones respecto de los aprendizajes de los sujetos; no nos interesa determinar patrones para cada período concreto de edad sino establecer principios que permitan orientar la enseñanza de las habilidades motrices haciendo lugar a la pluralidad y a la diversidad propia de las prácticas y de los sujetos.

Objetivos

- Establecer el papel de los factores epigenéticos en el aprendizaje de las habilidades motoras.
- Registrar los aspectos significativos de los procesos de aprendizaje de deportistas destacados en el orden nacional e internacional en distintas disciplinas deportivas.
- Establecer correlatos y diferencias entre el modo en que los deportistas y la producción académica significan el aprendizaje deportivo.
- Establecer los correlatos que guardan, si los guardan, el modo en que los deportistas destacados se apropiaron de ciertos aprendizajes y el aprendizaje de los deportes.
- Establecer principios acerca de la enseñanza de las habilidades motoras.

Método

Cabe a los que investigamos en Educación Física la advertencia que Norbert Elias hiciera a los psicólogos en cuanto a que será muy difícil elaborar una teoría correcta de las emociones mientras ellos actúen como si su disciplina fuera una ciencia natural (1996, 67). En efecto, dudamos que sea posible elaborar una teoría correcta del aprendizaje motor mientras concibamos a la Educación Física como una ciencia natural. Nos cabe también la recomendación de Michel Foucault sobre 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 —sin que se pueda evidentemente

⁷ La editorial Paidós ha publicado doce libros de Gesell y Amatruda titulados *El niño de 1, 2, 3,... 12 años*.

lograrlo por completo— etnologizar la mirada que nosotros dirigimos sobre nuestros propios conocimientos” (Foucault, 1996, 22).

El método empleado fue sencillo. Consistió, principalmente, en la realización de entrevistas en profundidad a deportistas de nivel nacional o internacional en distintas disciplinas, particularmente las denominadas de “habilidades abiertas”,⁸ tomando a cada uno como un caso particular. Esto último quiere decir que no se establecieron comparaciones ni juicios. Se trató de averiguar cómo han aprendido el deporte en que se han destacado aquéllos que se han destacado en un deporte, con el objeto de aportar elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices. Dada la 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 basó, técnicamente, en la reconstrucción de los procesos de aprendizaje tal como los deportistas pudieron evocarlos. Todo aprendizaje, como han demostrado concluyentemente las investigaciones constructivistas, está biográficamente determinado; cualquier consideración en contra de esta particularidad implica admitir como válida, en mayor o menor medida, la vieja fórmula del conductismo ($E \rightarrow R$) que expresa “a igual estímulo, igual respuesta” en cada persona y en todas las personas. Ahora bien, toda biografía admite dos dimensiones: una en la que importa determinar cómo fueron “realmente” los hechos y otra en la que interesa cómo fueron vividos y significados por quien los vivió. Es evidente que la “verdad” de los hechos deja fuera al sujeto del aprendizaje, como ocurre indefectiblemente en la investigación clásica del aprendizaje motor. Por ejemplo: Michael Jordan ha dicho que agradecía

a su entrenador universitario, Dean Smith, por sentarlo en el banco de suplentes en los juegos en los que concretaba más de veinte puntos, porque así había “aprendido a jugar en equipo”. Es tan claro que Jordan significó positivamente la experiencia como que la estrategia didáctica del Sr. Smith podría haber causado cualquier otra respuesta, incluso negativa, en cualquier otro basquetbolista. En cambio, registrar los hechos en el nivel en el que los deportistas pueden evocarlos implica el riesgo de dejar fuera del análisis aquellos datos cuya significación, aun habiendo sido decisiva, permanece ignorada por el propio sujeto; riesgo que se asumió desde el principio, de todos modos, dado el límite ético que imponía a la indagatoria la privacidad de los entrevistados.

La entrevista ha sido y es utilizada en la investigación con distintos propósitos: hay entrevistas, que podríamos caracterizar como “temáticas”, que procuran información sobre un tema específico; hay entrevistas que intentan indagar en la biografía de los sujetos.⁹ En esta investigación, las entrevistas fueron del primer tipo: si bien es sabido que resulta imposible eludir la dimensión biográfica, los entrevistados constituyen informantes clave en relación con el problema del aprendizaje motor. Ése es un hecho objetivo: es indiscutible que Maradona y Francéscoli, Milanesio y Campana, Silva y Porta, Kantor y Conte, Onetto y Aimar, Sabatini y Nalbandian, aprendieron el deporte que practicaron o aún practican. Por supuesto, cada entrevista implicó una previa documentación acerca del entrevistado, pero no para contrastar su reconstrucción con hechos puntuales considerados “objetivos”, sino para preguntar por hechos significados anteriormente por el propio entrevistado, por noticias periodísticas o datos de su infancia relacionados con su aprendizaje. La información provista por los entrevistados no se trianguló con los hechos

⁸ Llamamos habilidades abiertas a aquéllas que deben realizarse en ambientes imprevisiblemente cambiantes, sea por la acción de oponentes y/o compañeros, sea por las variaciones del propio ambiente. Así, tanto el fútbol, el básquetbol, el *rugby*, el *hockey*, el voleibol, el *handball*, el tenis, el boxeo, como la natación de aguas abiertas, el *surf* y el *windsurf*, el esquí de montaña, el kayakismo, etc., constituyen deportes de habilidades abiertas.

⁹ Un excelente uso de estos “relatos de vida” puede encontrarse en la investigación de Teresa Valdés sobre las pobladoras chilenas, *Venid, benditas de mi padre. Las pobladoras, sus rutinas y sus sueños*, FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Chile, 1988

“reales” sino con la teoría del aprendizaje motor, a efectos de desarrollar un debate documentado del problema, que permitiera probar o disprobar nuestros supuestos iniciales. No se trata de erigirnos en científicos que se arrojan el derecho de “decir la verdad” sobre el aprendizaje de los deportistas ni de subordinar el análisis estrictamente a las significaciones que ellos expresen, sino de construir un conocimiento compartido que incluya la singularidad de cada caso y la elaboración teórica correspondiente.

- *Las entrevistas fueron preparadas sobre la base de una estructura común cuya pregunta central es ¿Cómo aprendió usted a jugar al [deporte en el que se destacó o destaca el entrevistado]? de la cual se desprendieron 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 influyó su habilidad en ellas? ¿Tuvo ídolos, deportistas a quienes admirara o tratara de parecerse? ¿Qué le pasaba cuando jugaba al deporte en el que se destacó o destaca y cuando jugaba otros juegos, había diferencias significativas? etc.*
- *Por lo demás, los entrevistadores tuvieron libertad para preguntar acerca de cada caso particular, con el único requisito de respetar la privacidad del entrevistado.*
- *Cada entrevistado recibió, además, un cuestionario que debía llenar con sus datos civiles y filiatorios: lugar y fecha de nacimiento, nombre y apellido de sus padres, composición familiar (hermanos, hermanas, orden de nacimientos), etc.*
- *Las entrevistas fueron textualizadas y analizadas con el objeto de identificar, primero, las categorías sociales (las usadas por los*

entrevistados) relacionadas con el problema o los problemas del aprendizaje motor y construir, después, categorías analíticas que permitieran el debate con la teoría clásica del aprendizaje motor. Toda la información registrada y analizada, así como las conclusiones a que el estudio arribó, estuvo a disposición de los entrevistados y fue considerada con ellos.

Informe de investigación

En la presentación de este proyecto que ahora concluimos (con la provisoriedad que debe suponerse a esta afirmación) poníamos en tela de juicio no solo los resultados de la investigación tradicional del aprendizaje motor sino, más radicalmente, los métodos utilizados para establecerlos. La cuestión metodológica cobró, entonces, una importancia singular, en tanto los estudios clásicos han logrado conocer, en todo caso, los factores orgánicos del aprendizaje motor, los sistemas intervinientes, pero no han aportado nada —basta mirar alrededor— al conocimiento del aprendizaje motor mismo. Es que, en los laboratorios, la investigación se esfuerza en “aprehender el mecanismo íntimo de la respuesta motriz unificada, traducción de la persona global”, como quiere Le Boulch (Cf.p.4 de este texto) recurriendo a la neurofisiología, o en establecer cuáles son los aprendizajes que es preciso alcanzar en cada etapa del desarrollo para lograr el modelo “maduro”. De este modo, la investigación del aprendizaje motor se desplaza hacia “la investigación de la Motricidad Humana [y] tiene que ver con la comprensión de los procesos de organización, adquisición y uso de las conductas motrices a lo largo de la vida”, (Ruiz Pérez, 1987, 17) pero no con 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 adquisición y uso de habilidades, y su estabilidad, muestran la más amplia diversidad de sujeto a sujeto; 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 Elias llamaba el nivel humano-social (Elias y Dunning, 1996, 18-19). La recuperación de las prácticas de aprendizaje en escuelas y clubes indica 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. Las profusas diferencias en las actuaciones de niños de edades iguales, sus diferentes niveles de habilidad y destreza, desmienten constantemente la pretensión de Gesell y Amatruda de clasificarlos según tengan 1, 2, 3, ...12 años.

De este modo, resumiendo, la investigación del aprendizaje motor contribuye muy poco, si es que contribuye, al conocimiento del aprendizaje motor y, sobre todo, a la enseñanza de las habilidades motrices. Se hacía preciso, entonces, encarar un estudio que, sin desentenderse de obtener información acerca de las regularidades propias del aprendizaje motor, no se redujera a sacar conclusiones objetivas respecto del desarrollo de los individuos sino que procurara objetivar conclusiones respecto de los aprendizajes de los sujetos y se interesase más en establecer principios que permitan orientar la enseñanza de las habilidades motrices, haciendo lugar a la pluralidad y a la diversidad propia de las prácticas y de los sujetos, que en determinar patrones para cada período concreto de edad.

El trabajo está basado en tres tipos centrales de información: a) entrevistas en profundidad realizadas a un conjunto de deportistas y ex-deportistas destacados en distintas especialidades (Roberto De Vincenzo, golf; Héctor Campana, basquetbol; 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; b) reportajes a deportistas en prensa y publicaciones especiali-

zadas, autobiografías como las de Diego Maradona, Earvin "Magic" Johnson, Emanuel Ginóbili, etc.; c) nuestras experiencias personales como aprendices y deportistas en distintas disciplinas y distintos niveles de rendimiento. Las entrevistas fueron semiestructuradas y duraron un promedio de dos horas, generando más de 200 páginas de transcripciones.¹⁰ No hemos tenido necesidad de cambiar las identidades de los entrevistados. 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 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.

¹⁰ 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.

Las categorías que encontramos útiles para analizar y referir la información recogida fueron cuatro, a saber: los “otros; el “deseo”; la “agresividad” y las “condiciones externas u objetivas”, en tanto generadoras de límites y posibilidades.

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, que incluyen entrenadores, ídolos, compañeros, amigos, público, etc., y que ejercen una influencia tan indiscutible como heterogénea. En efecto, determinados “otros” que en unos deportistas ejercen una influencia decisiva no son significativos para los demás. 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.

En general, el apoyo familiar es considerado decisivo, pero asume distintos modos: desde el aliento hasta la disposición para llevar, traer, acompañar, en fin, para incluir las prácticas deportivas de los hijos en la organización familiar. Ese “estar” tampoco estuvo siempre ni implicó a toda la familia: a veces solo a la madre, a veces solo al padre, a veces a ambos y a veces a hermanos. Para algunos, la presencia familiar en la competencia fue significativa, esperada, para otros no. Decididamente, no puede hablarse de “líneas de sangre”: algunos padres y hermanos practicaron deportes, o se interesaron en ellos, pero otros no, y ninguno fue un deportista destacado;¹¹ hay quienes triunfaron en el deporte que practicaban su padre, su madre o sus hermanos y hay los que lo hicieron en otros. 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.¹² “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.

De modo que no es tan importante determinar qué “otros” son decisivos en el aprendizaje como destacar y considerar la importancia decisiva de los “otros”, su presencia necesaria, 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”, aunque no sean más que “los ojos de la gente. Los ojos de la gente son los que más te ayudan, son los que te alientan o te desalientan” (De Vicenzo). Esta categoría, por sí sola, obliga a replantear toda la investigación que toma como unidad de análisis el individuo, el aprendizaje individual, y también

¹¹ No obstante, hay casos en que sí, por ejemplo, Verón, Simeone, Higuain, Ludueña, etc.

¹² Kareem Abdul Jabbar, quizás el mejor centro de básquetbol de la historia, ingresó a la Academia Católica Power cuando tenía 14 años. Medía ya 1.90 mts. pero esa era su única cualidad basquetbolística: estaba comenzando a coordinar sus movimientos y no tenía demasiada fortaleza. Jack Donahue, entonces entrenador de la Academia y años más tarde seleccionador canadiense, le enseñó los fundamentos del basquetbol pero, fundamentalmente, “*Jack nos insufló orgullo y voluntad para ganar siempre. Nos decía que lo peor que nos podía pasar en la cancha era que diésemos la impresión de ser malos jugadores*”. Declaraciones a la revista española *SuperBasket*, N° 26, abril de 1988.

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.

El deseo

Utilizamos el concepto “deseo” para dar cuenta de ese anhelo, afán, ansia, que en el ámbito deportivo se enuncia sencillamente “hambre”,¹³ que nunca se sacia y que todos los deportistas expresan, de un modo u otro, con uno o varios nombres, tanto en 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”, que hace que alguien se fabrique “una motivación el lunes, el martes, el miércoles, el jueves, para que explote el sábado”, juegue “en quinta y en sexta el mismo día” y le encante, le guste “jugar con los más grandes” para que sea más parejo y le bajen “un poquito los humos” (Silva); se pase “10 ó 12 horas dentro de una cancha de golf, todos los días salvo los lunes” y busque en “los ojos de la gente” la repercusión de lo que ha hecho (De Vicenzo); vaya a “patearla todos los días” (Varallo); lance 500 tiros cada mañana;¹⁴ “llegue al club a las 5, 6 de la tarde” y se quede “hasta la hora en que terminaba la última categoría”, juegue en cadetes, en juveniles y en mayores, busque “referentes en las primeras divisiones, en los jugadores importantes” de su época (Kantor); considere importante que su familia sintiera el deporte como una responsabilidad y no como un entretenimiento (Onetto); se apasione descifrando a un entrenador coreano que no dominaba el español (Conte); mire mucho y aprenda mucho mirando, entrene aparte, antes y/o después del entrenamiento con todos.¹⁵

¹³ Para una referencia ilustrativa, véase “El talento es hijo del hambre”. Eduardo Galeano, *El fútbol a sol y sombra*, Montevideo, Ediciones del Chanchito, 1995.

¹⁴ Como Michael Jordan, Drazen Petrovic, el propio Campana y tantos otros

¹⁵ Todos. En el receso anterior a su octava tem-

Estas referencias bastan, creemos, para hacer ver que 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 Recurrimos a la categoría “deseo” no, obviamente, en tanto deseo objetivo que desea un objeto, una persona, o lo que sea, como suele ser pensado por el sentido común, sino en tanto categoría teórica, que ha sido pensada, por ejemplo, por Alexandre Kojève (1999), en su lectura de Hegel, o por Lacan en su “reformulación de la estructura tradicional del deseo freudiano”, la cual, no obstante, “tiene como condición de existencia la formulación freudiana del deseo inconsciente” (Rabinovich, 1993, 9). No nos internaremos aquí en la discusión, conocida, de Lacan con Hegel y con la lectura que de él hace Kojève. No nos sentimos autorizados a decidir ni a discutir el mérito de las respectivas posiciones.¹⁷ Sin embargo, ciertamente 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” (Kojève,

porada como basquetbolista profesional en la NBA, James Worthy, ya millonario, famoso y varias veces campeón de esa Liga, entrenó su lanzamiento desde cuatro metros porque lo consideraba un aspecto deficitario de su juego. Revista *SuperBasket*, N° 26, abril de 1988.

¹⁶ Héctor Campana. “Yo no me proponía, por ejemplo, llegar a la selección argentina; ése podía ser un objetivo más general, digamos, para otro tiempo. Yo me ponía siempre objetivos más inmediatos y me quedaba siempre después del entrenamiento; quería estar siempre jugando.”

¹⁷ Sintéticamente, Lacan entiende el deseo como “deseo del Otro” y Kojève como “deseo de otro deseo”.

1999, 20-23), 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” (Rabinovich, 1993, 15). 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 reitera Roberto De Vicenzo).

La agresividad

La “agresividad” tampoco debe entenderse aquí en su sentido corriente, que la relaciona con la violencia, la exasperación o la fiera, con cierta disposición casi constante para el ataque o el enfrentamiento, sino en tanto “constitutiva de la primera individuación subjetiva” (que el sujeto trasciende solo *a posteriori*), “significativa de un desarrollo del yo” (Lacan, 1985, 110 y 113) El sentido común tiende a creer que la agresividad es la agresión; sin embargo, “Solo en su límite, virtualmente, la agresividad se resuelve en agresión” (Lacan, 1990, 263). 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 inconsciente, analizable, de lo que es en general interpretable”, mientras que la violencia, que es lo esencial en la agresión, “es algo que en su esencia se distancia de la palabra” (Lacan, 1999, 468). 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”. En varios pasajes de su obra, Lacan vincula la agresividad a la obsesión.¹⁸ “Ganar — dice— creo que la primera cosa que me gustaba de un partido era ganar. No sé, la competencia llevada a su máxima expresión, confrontarse con otro y ganar, ser mejor” (Kantor). Lacan sostiene que “la agresividad es subtendida por una identificación con el otro, objeto de la violencia” (1987, 50) y, en otro lado, que “la agresividad en cuestión es del tipo de las que entran en juego en la relación especular, cuyo mecanismo fundamental es siempre o yo o el otro” (Lacan, 1994, 209) 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 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 más 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 (Campana).

Podríamos agregar, obviamente, más y más dichos y citas. Hugo Conte destaca la exigencia de su primer entrenador, Héctor Silva la del *coach* sudafricano, Vanina Onetto la importancia de que su familia “fuera deportista” porque eso hacía que sintiera “el deporte más como una responsabilidad que como un entretenimiento”, Gregg Popovich elogia “la actitud ganadora” de Emanuel Ginóbili: “Manu es el jugador más competitivo que dirigí en 30 años, porque, más allá de su talento, siempre tiene enormes ganas de ganar y un ímpetu especial que lo

¹⁸ Por ejemplo, en *El Seminario*, libro X (1962-63), La Angustia, clase XXV

hace diferente a todos”.¹⁹ Una cosa distinta parece decir Roberto De Vincenzo cuando plantea:

El deporte de golf no es, como te podría decir, conflictivo: uno admira al que juega bien porque, más que con el contrario se compite contra la cancha, y la cancha no habla, la cancha está ahí; el que le saca mejor provecho a la cancha gana, y al perdedor no le queda más que felicitarlo porque no le ganó a él sino a la cancha y él perdió porque no le ganó a la cancha.

Sin embargo, en otro lugar dice:

A medida que vas compitiendo con jugadores de primera línea ya no jugás con la soltura y la tranquilidad con que podés jugar con jugadores de segunda línea. Cuando jugás con jugadores de primera línea tenés que poner el pie en el acelerador y controlarte, y manejar la pelota a una posición un poco más controlada que cuando jugás con jugadores de segunda línea. Cuando jugás con jugadores de segunda línea tirás la pelota, pero cuando jugás con jugadores de primera línea presionás; es como cuando viajás en un auto: a 80 kilómetros por hora vas conversando con el copiloto, pero a 160 ni lo mirás, mirás el camino...

De todas maneras, más allá de las características de cada deporte y de cada deportista, nos parece evidente que la agresividad, en el sentido en que la hemos incluido, es un requisito principal del éxito en el aprendizaje deportivo. 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.²⁰ Además, el hecho de que los deportistas se sometan 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.

Las condiciones externas u objetivas

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, obviamente, los “científicos” dedicados al estudio clásico del aprendizaje motor. Sin embargo, Roberto De Vincenzo 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.²¹ 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.

Para no abundar digamos, únicamente, que 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 Edu-

¹⁹ La Nación Deportiva, *Domingo 19 de junio de 2005*

²⁰ Por caso, nuevamente *El Seminario*, libro X (1962-63), La Angustia.

²¹ Igual que Kantor en el voleibol, Emanuel Ginóbili se inició en el basquetbol en el club fundado por su abuelo y del cual su padre fue jugador, entrenador y presidente.

cación 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 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.

Epílogo

Construir un objeto de estudio es una operación teórica. Es preciso destacar este hecho en un campo en el que las insuficiencias explicativas y las urgencias de la acción (política o técnica) generan con frecuencia alternativas “científicas”, a la vez empiristas e “inocentes”. Por el contrario, nuestra valoración del trabajo teórico surge de la necesidad de interpretar las prácticas y responde a una clara intencionalidad política y técnica. En nuestro campo, ello requiere, como dijimos en el apartado 3, sin duda alguna desplazar su territorio tradicional y sus métodos e intentar —sin que se pueda evidentemente lograrlo por completo— etnologizar la mirada que nosotros dirigimos sobre nuestros propios conocimientos.

Referencias

1. Arendt, H. (2008). *La condición humana*. Argentina: Editorial Paidós.
2. Bourdieu, P. (1994). “Lección inaugural”, impartida el 23-04-1982 en la cátedra de Sociología del Colegio de Francia. En *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo,
3. Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.
4. Castro, E. (2002). Pensar la cuestión política de la producción de lo humano. *Giorgio Agamben en L'aperto. L'uomo e L'animale*. Torino: Bollati Boringhieri.
5. Crisorio, R., Marcelo, G., Lescano, A., Rocha Bidegain, L. (2003). *El aprendizaje motor: un problema epigenético*. Protocolo, Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, MCyE, UNLP, Argentina.
6. Crisorio, R., Marcelo, G., Lescano, A., Rocha Bidegain, L. (2005). *El aprendizaje motor: un problema epigenético*. Informe final, Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, MCyE, UNLP, Argentina.
7. Blázquez Sánchez, D. (1989). *Evaluar en Educación Física*. Madrid: Inde.
8. Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.
9. Elias, N. (1996). “Introducción” en Elias, N. & Dunning, E. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México: Fondo de Cultura Económica.
10. Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica, Curso en el College de France (1978-1979)*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
11. Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. La Plata, Argentina: Altamira.
12. Giddens, A. (2000). *En defensa de la sociología*. Madrid: Alianza.
13. Hughes, J. & Sharrock W. (1999). *La filosofía de la investigación social*. México: Fondo de Cultura Económica.
14. Jones, R. (1993). Las prácticas educativas y el saber científico. En Ball, S. J. (comp.). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
15. Kojève, A. (1999). *La dialéctica del amo y el esclavo en Hegel*. Buenos Aires: Fausto.
16. Lacan, J. (1985). La agresividad en psicoanálisis. *Escritos I*. (pp. 94-116). México: Siglo XXI.
17. Lacan, J. (1987). *La familia*. Buenos Aires: Argonauta.

18. Lacan, J. (1990). *El Seminario*, libro I (1953-54). Los escritos técnicos de Freud. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
19. Lacan, J. (1994). *El Seminario*, libro IV (1956-57). La relación de objeto. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
20. Lacan, J. (1999). *El Seminario*, libro V (1957-58). Las formaciones del inconsciente. Buenos Aires: Paidós.
21. Lacan, J. (2008). *El Seminario*, libro X (1962-63). La Angustia. Buenos Aires: Paidós.
22. Le Boulch, J. (1991). *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires: Paidós.
23. Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. A. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
24. Rabinovich, D. (1993). *La angustia y el deseo del Otro*. Buenos Aires: Manantial.
25. Ruiz Pérez, L. M. (1987). *Desarrollo Motor y Actividades Físicas*. Madrid: Gymnos.
26. Valdés, T. (1988). *Venid, benditas de mi padre. Las pobladoras, sus rutinas y sus sueños*. Chile: FLACSO.