

“De la concepción de la razón a posibles concepciones de la investigación en Educación Física”

Dr. Julio Moran

El recorrido de esta ponencia es examinar la importancia e incidencia de algunas concepciones de la investigación y las teorías científicas en general, para desde allí abordar un campo de posibilidades para la investigación en Educación Física.

Este segundo tramo, es necesario aclararlo, propone solo hipótesis muy generales para ser discutidas y que quedan reservadas para su análisis y su confirmación a los especialistas en educación física.

El contenido de esta ponencia, en cambio, se fundamenta en mi experiencia personal en investigación y docencia, en mi experiencia como secretario de investigación y posgrado de la Facultad de Humanidades y particularmente en mi ejercicio de la cátedra de Introducción a la Filosofía, destinada durante muchos años, entre otros, a todos los alumnos de Educación Física del primer año de esta Facultad.

No es posible sostener ningún campo sistemático de enseñanza sin supuestos sobre las concepciones de la razón, y que por tanto, el campo posible de la Educación Física en enseñanza y en investigación, depende de la concepción de la razón y de las teorías científicas que se adopten. El hecho de que estas cuestiones puedan ser desconocidas y no presentarse siquiera en la reflexión o en la práctica de algunos educadores físicos no quiere decir que no actúen y que no influyan, puesto que, primero, no plantearse ciertos problemas no quiere decir que éstos no existan y tampoco que no graviten; la zona de conciencia de quienes desarrollan actividades de

educación sistemática no agota las posibilidades de análisis y de acción, cuestión que puede apuntalarse por la teoría psicoanalítica o por otras procedentes de la sociología, de las ciencias de la comunicación y de otras ciencias sociales. Segundo, sobre la base de la misma línea de pensamiento, es posible afirmar que se puede recurrir a las concepciones de la razón y a teorías científicas sin saber que se lo está haciendo; tercero, se pueden aceptar versiones de conocimiento común o vulgarizadas de teorías científicas; cuarto, se puede trabajar simplemente con lo dado, esto es, con el estado de cosas existente, y por tanto, incorporar modelos científicos, concepciones de la razón y concepciones de la Educación Física y de sus disciplinas sin someterlas a una debida crítica; quinto: puede haber subcampos muy avanzados de la Educación Física, dependientes de teorías madres desarrolladas por ciencias consolidadas, pero precisamente limitadas en su alcance a ese subcampo y sin el examen de supuestos básicos racionales y teóricos generales.

Los argumentos anteriores tratan de apoyar la siguiente tesis, fuerte de la ponencia: Toda práctica de enseñanza y de investigación en Educación Física, lleva consigo una concepción de la razón explícita o implícita.

Este fin de siglo ha admitido concepciones filosóficas y en particular epistémicas, que acentúan el relativismo, combaten a modelos de ciencias y teorías científicas, se cuestionan la primacía de ciertas metodologías y en algunos casos, como en el del post-modernismo, atacan fuertemente a los ideales modernos de conocimiento. La época moderna gira sobre la idea de la ciencia y de la importancia del conocimiento científico, la teoría y la experimentación y la fundamentación racional de las creencias. Estas ideas provenientes de la ciencia experimental y de la gnoseología del renacimiento y del siglo XVII; Bacon, Galileo, Descartes, Laimis y otros, alcanza un impulso fundamental en el siglo XVIII con la concepción de la razón de la ilustración.

Los pensadores ilustrados aspiran a que la razón transforme a la naturaleza y a la sociedad y se revelan entonces contra los criterios admitidos de autoridad; hay que atreverse a saber; así para Kant, heredero y transformador de la ilustración, la razón es un tribunal que debe dirigirse a la naturaleza y a la sociedad como el maestro a su discípulo, como el juez a sus testigos.

Este movimiento de ideas que procura un orden racional universal fundado en la crítica, se relaciona con las revoluciones industriales y la importancia tecnológica de las teorías científicas, con los ideales libertarios e igualitarios de la revolución francesa y con el enciclopedismo, pues la edición de la enciclopedia pretendía formar a los ciudadanos para que pudieran ejercer críticamente su libertad.

Estos pensamientos contribuyeron a la crítica de un mundo y a su transformación. Con posterioridad surgieron desarrollos en diferentes sentidos; así por ejemplo la concepción hegeliana marxista y la concepción positivista y neopositivista.

En contraposición, ya en el siglo XVIII y sobre todo en el XIX, surgieron posiciones antagónicas a la ilustración. En el siglo XVIII el historicismo de Herbert y posteriormente la filosofía de la existencia de Kierkegaard y el vitalismo de Nietzsche, mientras tanto, la naturaleza y la sociedad adquirieron nuevas conformaciones que culminan en nuestro siglo, algunas fuertemente criticadas en nuestra época, por ejemplo el efecto ecológico de la tecnología en el campo de la naturaleza y los totalitarismos políticos en el campo de la sociedad y el estado.

De aquí las grandes controversias de nuestro siglo y la necesidad de examinar el ideal de razón que pueda fundamentar a la investigación científica y la enseñanza universitaria. Pero el desprecio de la teoría y la supeditación de la investigación a reduccionismos políticos y sociales no puede ser el costo que se pague por las consecuencias negativas de los ideales racionales de modernidad.

La investigación no puede ceder su carácter de crítica de transformación, de convalidación de las ideas con aspiraciones de objetividad. Si la razón científica ha sido desarrollada en sentidos que se vuelven contra el hombre, alienación, fetichismo, inautenticidad de la existencia personal cotidiana, cultura donde el bombardeo de imágenes sustituye a la realidad y a la historia; ello no habrá de corregirse desde un “todo vale” antirracionalista, relativista, que resigne la constitución de instancias objetivas de diálogo racional en las comunidades científicas históricas.

El campo de la Educación Física, desde la perspectiva de nuestro país y de nuestra Facultad, no parece haber proporcionado una teoría científica o tecnológica integradora de sus diversas disciplinas. Una reflexión filosófica del ideal de razón y de hombre que se aspira lograr; estándares académicos suficientemente convalidados sobre la eficacia de los medios y técnicas en relación con los objetivos propuestos, fundamentalmente no parece haber todavía, ni las suficientes hipótesis, ni convalidación, ni sistematización, con excepción de disciplinas o teorías científicas que proceden de otros ámbitos como la biología y las ciencias sociales. Habría de considerar a la Educación Física como una protoinvestigación o como una zona deprimida de la investigación.

En nuestra Facultad, basta considerar los indicadores internacionalmente aceptados, inexistencia del doctorado, pocas publicaciones con referato internacional o en revistas internacionales, muy pocos proyectos de investigación, etc.

Cuáles son las razones que producen esta situación si aceptamos que es cierta. Es necesario rechazar de plano la hipótesis de una inferioridad constitutiva del profesor o estudiante de Educación Física, puesto que no hay razón seria que la avale y se apoya en una concepción irracionalista de la condición humana. Pueden tener cierta incidencia otros factores, como el carácter profesionalista de la Educación Física, y la alta importancia de actividades prácticas que deben desarrollarse, pero ninguna de ellas

parece una hipótesis suficiente. Podría argüirse también una indeterminación del campo o zona de pertenencia específica pero también ésto podría deberse a la falta de investigación. Es interesante remarcar como el estudio de los deportes ha servido para la fundamentación de importantes teorías como por ejemplo el caso de George Herbert Smith y su teoría de los grupos apoyada en sus estudios sobre el fútbol inglés.

Sostengo, en cambio, una hipótesis en la que reaparece lo que anteriormente consideré sobre la concepción de la razón y la concepción de la investigación. Creo que debemos buscar la respuesta en la falta de un grado importante de conciencia de la relevancia de la teoría y de la investigación en algunos educadores físicos y sobre todo en una orientación que no otorga la significación debida a estos problemas, es decir, concepción de la educación física, fundamentación de los métodos, ideal de hombre que se aspira a concretar, importancia epistemológica y social de la disciplina; en los planes y programas de estudio y en consecuencia en la práctica cotidiana.

A su vez esta situación puede reconocer una explicación sociológica. Podemos preguntarnos por el papel que socialmente se espera del educador físico, por las pautas que transmiten los medios masivos de comunicación, por la importancia que las políticas científicas otorgan a la educación física, por la misma actitud resistente de las comunidades científicas específicas legitimadas, por supuesto no de educación física. Por último introduzco aquí otro fenómeno, así como Adorno y J. Heimer acuñaban la expresión "Industria de la Cultura", con el mismo carácter dirigista y autoritario que los filósofos alemanes otorgaban a aquélla. Sería ciertamente interesante un mayor desarrollo de esta comparación que no es posible efectuar aquí. Esta supuesta debilidad de la investigación en la educación física en nuestra Facultad es, ciertamente, modificable. Uno de los objetivos de este Congreso es lograr una instancia racional de diálogo y de confrontación de posiciones con métodos

apropiados a la educación física, por tanto, es la posibilidad de crear condiciones para el desarrollo de la investigación de nuestra Facultad.

No se pretende que el educador físico deba someterse a teorías, modelos y métodos de ciencias más desarrolladas; lo que se sostendría desde una posición neopositivista. Por el contrario, creo que no existe una investigación específica en educación física, es decir, que el educador físico se somete de hecho a modelos, teorías y métodos de ciencias más desarrolladas, a veces ignorando que lo hace y otras veces en versiones que pueden no ser de primeras fuentes.

A esto cabría agregar el descreimiento consciente de algunos educadores físicos sobre el valor de su propia disciplina y su status epistemológico. Solo la investigación proporciona el poder de construir con libertad las propias teorías y los propios métodos, es decir, los verdaderos ideales de una comunidad científica específica. Las cosas que aquí se han sostenido corresponden, como ya he señalado, a una experiencia imitada a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata; las conversaciones sostenidas con profesores de la casa que me han manifestado sus inquietudes y al examen de proyectos de investigación que se me han presentado.

Es la intención de esta ponencia, alentar a los especialistas en educación física en su lucha por el nivel académico y por el adecuado reconocimiento de la comunidad científica. Soy consciente del esfuerzo de formación que desarrollan cotidianamente, pero también de las dudas e inquietudes que los honran y no debemos olvidar que descubrir problemas y enmascararlos científicamente es el comienzo de toda teoría científica, aún cuando estos problemas busquen todavía las hipótesis que habrán de resolver.

Nada más.

Debate

Pregunta: Profesor, usted hizo alusión a los cambios de las concepciones y del sistema; el enfoque científico de los problemas en los siglos XVII, XVIII y XIX. Desde el punto de vista de lo que aquí interesaría, el hombre y la idea del hombre. Esa fue la concepción que varió fundamentalmente. Desde una concepción de origen divino, desde una teoría de la degeneración del ser humano hasta llegar al siglo XIX a una teoría evolutiva y donde se señala la primacía de alguna de las teorías evolucionistas.

Respuesta: Yo creo que el desarrollo de la teoría evolucionista ha sido de suma importancia para las numerosas disciplinas y también para la educación física. En ese sentido, desde el punto de vista de la importancia científica y de sus efectos que no cabía dudas.

También podría simplemente hacer una salvedad; que ciertas reflexiones filosóficas que se hicieron, ciertas construcciones filosóficas que se hicieron sobre la base de la teoría evolucionista podría ser discutible. Como teoría científica me parece de indudable envergadura para la biología y para la educación física; incluso podríamos decir que fue el paradigma o el modelo de ciencia del siglo XIX.

Posteriormente, la teoría evolucionista y las concepciones positivistas fueron desarrolladas en sentidos o en direcciones que, desde el punto de vista filosófico, a los cuales podrían formularse ciertas objeciones. Yo distingo allí entre la teoría evolucionista desde el punto de vista científico y las concepciones filosóficas que se inspiraron en esa teoría, las cuales, algunas, pueden ser interesantes y otras más discutibles, pero no hay duda de que la teoría evolucionista ha sido fundamental para abrir campos epistemológicos y no hay duda de que fue el modelo de ciencia del siglo XIX.

Cuando se construye el neopositivismo, en cambio, el modelo

de ciencia no va a ser la teoría evolucionista sino que va a ser una teoría proveniente de las llamadas ciencias formales, es decir, la lógica o la matemática. Allí se va a construir otra concepción de la ciencia. Indudablemente, como usted dice, para la concepción del hombre, para el estudio del hombre, la teoría evolucionista, como teoría científica me parece de un valor indiscutible.

También sugiero una serie de reflexiones filosóficas que se presentaban en terrenos gnoseológicos o incluso ontológicos, metafísicos y, bueno, eso era ya otra cuestión. Por ejemplo, una hipótesis como que la materia es eterna, ya entra en cuestiones que merecen discusión porque hasta qué punto puede demostrarse científicamente; en realidad es una hipótesis filosófica y ya es otra cuestión.

La teoría evolucionista es indudablemente beneficiosa y fecunda pero las consecuencias filosóficas que se extrajeron de ella merecen ser examinadas con cuidado porque algunas no fueron del todo afortunadas.

Pregunta (Prof. Parenti): Usted caracterizó que no deberían copiarse métodos, pero deseáramos, al menos es mi deseo, saber cuál sería la base o a través de qué método iniciaríamos esta posible investigación.

Respuesta: Acá hay una cuestión que no sólo concierne a la educación física sino a las ciencias sociales en general, también a aquellas disciplinas que provienen de una tradición que podríamos llamar humanista.

El fuerte impulso de las actualmente llamadas ciencias duras hizo que ciertas teorías científicas y ciertas ciencias se presentaran como el modelo de lo que debe ser ciencia, entonces, la concepción de ciencia de una época está generalmente ligada al predominio de una teoría científica o de algunas teorías científicas. Por ejemplo, en la primera mitad de nuestro siglo el neopositivismo desarrolló un

predominio de las llamadas ciencias formales, la lógica y la matemática y dentro de las llamadas ciencias de hecho o fácticas, de la física; entonces allí aparecieron ciertos tipos de métodos, cierto tipo de verificaciones. La admisión de cierto tipo de entidades, de discursos, de proposiciones, ciertos lenguajes. En educadores físicos puede provocar dos actitudes, o bien, una imitación de esos modelos fuertes o bien un rechazo, decir eso es investigación, nosotros estamos en otra cosa; tenemos otros métodos, no tenemos por qué copiar eso. Yo creo que esa segunda posición tiene cierta parte de razón.

Lo que habría que definir es -y no es precisamente una tarea mía- definir el status científico de la educación física pero en cuanto a los métodos. Yo creo que esos métodos tienen que apoyarse mucho más en los métodos de las ciencias sociales que en métodos de las llamadas ciencias duras o de la ciencia presentada como modelo o paradigma, que es la física en la primera mitad de nuestro siglo.

La educación física, por otra parte, cuenta, como dijo el profesor Crisorio, con algo que es muy importante, que es la posibilidad de prácticas. Entonces habría que ver si no postulamos una separación de teoría y práctica; qué es lo que teorías adecuadas nos pueden decir de la práctica y habría que ver cuáles - son sólo sugerencias - son aquellas disciplinas que dan ciertos resultados. Luego habría que ver cómo integrarlas dentro de una teoría general de la educación Física.

En conversaciones con el profesor Crisorio observábamos que ciertas disciplinas lograban un status científico bastante satisfactorio dentro de la educación física. Yo diría, entonces, que veo a la educación física del lado de las ciencias sociales y que las formas de comprobación de sus resultados y las formas de demostración, si bien no pueden renunciar a un razonamiento demostrativo, tienen que ver con la posibilidad que da la práctica de la educación física, con lo que no cuentan otras disciplinas.

Habría que ver cuál es el papel de la experimentación, examinar cada una de las posibilidades que se han presentado en las formas de verificación, los trabajos de campo, los trabajos de laboratorio.

Este tipo de indicadores está tomado de disciplinas tradicionalmente consagradas, pero tengo la idea de que la Educación Física tiene un tipo de práctica específica y que de esa práctica había que indagar para ver cuáles son las posibilidades para modificar los métodos.

Yo no soy especialista en educación física, por lo tanto, desde una visión de la investigación y de los métodos científicos, me animo solo a sugerir eso.

Pregunta: Doctor Moran, yo quisiera saber cómo serían los mecanismos para poder lograr, dada la suma de conocimientos y la suma de teorías de la Educación Física, el logro de un esquema lógico que nos permita avanzar para determinar una ley normativa y una ley praxica.

Respuesta: Aquí también voy a contestar de acuerdo a una perspectiva epistemológica general. Es decir, aquí uno se puede preguntar qué es lo que hace que una teoría sea mejor que otra; por qué una teoría puede explicar mejor que otra.

Habría que plantearse si el ciclo de la investigación, el ciclo de la constitución del conocimiento científico es suficiente para la educación física.

En ese recorrido de la investigación aparecen, como lo señalan la mayoría de los epistemólogos, primero los problemas; esos problemas aparecen enmarcados o descriptos o enunciados científicamente, luego surgen hipótesis. Esas hipótesis se conválidan.

Ahora bien, tener hipótesis aisladas no significan un conocimiento sólido, entonces, el problema vendría en la teoría y en

la sistematización de esas hipótesis. Habría que ver cuáles son las teorías que se enfrentan entre sí porque si uno no advierte que hay teorías que son contrapuestas quiere decir que el campo de investigación todavía está sostenido, como usted dijo, como una suma y no como un sistema.

Yo no sé hasta qué punto es posible, no puedo responder hasta qué punto es posible que haya un sistema teórico en educación física, pero lo que es importante es jerarquizar las hipótesis y jerarquizar las teorías, de tal forma que pueda haber teorías que sean legítimas para un determinado ámbito de validez o campo de pertenencia pero no para otros. Hay que determinar también los ámbitos de validez o los campos de pertenencia de las teorías y podemos darnos cuenta, al examinar teorías, que algunas están apoyadas en otras.

Si nosotros descubrimos los nexos o las hipótesis que pueden servir de fundamento de estas primeras teorías, entonces una teoría, primero, puede servir para explicar ciertos fenómenos y segundo, que podemos colocar a la teoría primera en dependencia de la segunda. Es decir, la sistematización, la jerarquización de las hipótesis en el sentido que hay hipótesis de nivel más alto e hipótesis de nivel más bajo y el análisis de los fenómenos específicos y de la práctica propia de la disciplina.

Habría que ver hipótesis, teorías, qué ámbito de validez tienen.