

II.a. La teoría científica como origen de la ciencia

GRUPE, O. (1976) extraído de:

“Teoría pedagógica de la Educación Física”. INEF, Madrid (págs. 20-31)

Una ciencia no comienza siendo ciencia; surge como teoría. Comienza siendo teoría sobre un terreno que se revela y define como nuevo o por primera vez, en el que se capta algo nuevo y se proyecta algo mejor, en el que una serie de experiencias, reflexiones y resultados se elevan a un plano de reflexión seria. Como tal teoría, no comienza ella según unos cánones propios, sino rigiéndose por los de otra ciencia ya existente, por ejemplo: como teoría pedagógica, sociológica o filosófica. Siendo así las cosas, una ciencia de los ejercicios físicos, del deporte o de la educación física, tal como ella se define siempre, ha de comenzar, por ejemplo, siendo una teoría (pedagógica) de la educación física o una teoría psicológica del deporte. También la ciencia de la pedagogía comenzó así. Empezó, con Kant o Herbart, como «disciplina científica en el sentido filosófico». Y Schleiermacher, al hablar de la pedagogía, que él pretende desarrollar como ciencia, se refiere la mayoría de las veces a la teoría de la educación.

Ahora bien, la simple reflexión sobre un ámbito determinado no puede decirse que sea ya teoría. Tal vez ése sea el comienzo. Pero una teoría no llega efectivamente a constituirse hasta que la «visión» de la realidad no se relaciona con hipótesis, con ideas generales, hasta que la realidad no queda organizada, estructurada en un ensamblaje de relaciones y se averiguan sus caracteres constitutivos, cuyas posibles peculiaridades fundamentarán la autonomía de la tal teoría. La teoría se presenta en principio como análisis y reflexión de los hechos siguiendo los cánones de un determinado planteamiento. Comienza por el hecho de que algo es o se hace problemático. Su punto de partida es el distanciamiento, el «extrañamiento» del objeto.

Pero la teoría es algo más que análisis y reflexión; es a la vez proyecto y crítica. Ambas cosas van unidas a la reflexión. El proyecto es reflexión en cuanto que no puede quedarse en el simple análisis de lo fáctico, sino que en seguida ha de superar ese nivel para presuponer o proyectar una nueva realidad. La teoría es anticipación de la realidad, es un proyecto hecho a partir del horizonte cultural, histórico, social y normativo. Pero en cuanto que se presenta como proyecto, como anticipación teórica del futuro, aparece claro cuál es posiblemente el elemento más importante de la teoría: la crítica. La crítica (o el escepticismo constructivo) es el elemento propiamente eficaz y dinámico de la teoría, aun cuando parece ser destructor. En cuanto que la teoría formula lo futuro y no-fáctico, podrá hacerlo porque se conoce lo (supuestamente) mejor y más correcto, y –si se quiere– porque se conoce la verdad. Ese conocimiento lleva implícita (a veces, oculta) la crítica. El análisis de la realidad hace aparecer la crítica, negativamente, como puesta en evidencia, descubrimiento, desenmascaramiento, relativización de las cosas tal y como son; positivamente, como edificación de algo, en cuanto que opone lo peor a un mejor por ahora simplemente posible, iniciando con ello un proceso de renovación. Y esto es, también, aunque siempre de forma modesta, un empeño a favor de la verdad.

Esa crítica del objeto lleva unida una crítica de los métodos, que es en realidad la única que hace posible la crítica científica del objeto. Por eso, en la crítica la teoría científica se muestra siempre como inacabada, incompleta, tendiendo a un mejor conocimiento de la realidad y de la verdad. Pero, sólo en cuanto que es una teoría determinada. Lo cual no significa que tenga que vivir de la gracia de una ciencia tradicional, aun que sí de su substancia.

Al saltar a la teoría científica crítica se ha dado el primer paso para la ciencia. La posibilidad de un segundo paso depende del resultado que haya tenido el primero. En efecto, la teoría 5010 se desarrolla hasta constituirse en ciencia si en el que investiga se da una conducta científica. Es resultado común de ambas cosas. Pero, como tal resultado, se separa pronto de ellas, se hace general, independiente, se autonomiza, aun cuando este resultado sólo se pueda mantener gracias a unos esfuerzos constantes. Del peligro de ser infructuosas y caer en la mediocridad o incluso en la insignificancia ni siquiera las ciencias tradicionales están libres.

La teoría se convierte en ciencia en cuanto que es una ordenación *sistemática* de experiencias, conocimientos, resultados y datos generales que se refieren, aun cuando a veces desde puntos de vista diferentes, a un mismo objeto y guardan entre sí una relación sistemática de fundamentación. Esa teoría ya ciencia representa la unidad (no siempre exenta de contradicciones) del saber sobre un determinado objeto. Ella puede ciertamente contener o dar vida a nuevas teorías o hipótesis (también inseguras), pero no consistir simplemente en éstas. La ciencia es ya teoría –u orden de teorías– segura, independiente, general. Tiene algo así como una vida propia. La interconexión sistemática de sus experiencias, resultados, conocimientos y problemas no surge casualmente, como con secuencia de preguntarse por un determinado objeto, sino que exige también un determinado planteamiento que guarde relación con ese objeto. El orden y la unidad de las ciencias no vienen determinados sólo por el objeto, sino también, en la misma medida, por el planteamiento que de él se haga.

Si existen ciencias que (aparentemente) no entran dentro del cuadro que acabamos de describir, eso no demuestra sino que de las ciencias «viejas» pueden nacer otras nuevas por división, emigración o diferenciación. Estas nuevas ciencias, aunque se independizan en un cierto grado, en el fondo siguen siendo parte de la ciencia madre con la cual, en las cuestiones fundamentales, comparten el objeto, aunque cada una lo afronta desde un punto de vista peculiar. Piénsese, por ejemplo, en la psicología social o en la psicología juvenil, o en la filología clásica o en la románica. Sus ámbitos de estudio –aparte el carácter peculiar y propio de cada una de ellas– son parte del ámbito de estudio global de la ciencia originaria, que es la que da legitimidad a sus métodos; y sus planteamientos no son más que una ampliación de los originarios. Por lo que respecta a la psicología pedagógica, Derbolav ha expuesto lo dicho de forma muy convincente.

¿Es posible una «ciencia del deporte» («ciencia de los ejercicios físicos»)?

Si las reflexiones que hemos hecho hasta ahora son acertadas, no podremos apresurarnos en llamar al deporte y a los ejercicios físicos ciencia. Aun cuando su ámbito se reduzca expresamente al de una educación física entendida pedagógicamente, ésta no es ciencia, o al menos no lo es por el momento, si bien es verdad que como teoría o como

parte de una ciencia tradicional tiene la posibilidad de llegar a independizarse. Al hablar así, no queremos afirmar, de ninguna forma, que sea imposible un tratamiento científico de los ejercicios físicos, afrontarlos, estudiarlos y exponerlos de forma científica. Eso no se discute. No cabe duda de que los ejercicios físicos pueden ser objeto de un conocimiento científico y de que –dada la importancia que este ámbito tiene hoy– deba ser así. Pero el hecho de que el interés científico se centre en el deporte no significa que éste sea ya ciencia. El fútbol no es una ciencia, y nadie lo diría, a pesar de que, por supuesto, hay estudios sobre el fútbol de sociología o de psicología social que tienen toda la razón al reclamar para sí el calificativo de científicos. Buytendijk ha afrontado la cuestión en un breve escrito, y habrá que darle razón ya que se trata de Buytendijk. Pero además hay una serie de estudios de las ciencias más diversas que testifican de igual manera lo que decimos.

Ahora bien, si con eso se demuestra que los ejercicios físicos no gozan del carácter de ciencia, se enuncia a la vez la posibilidad científica de dichos ejercicios, así como la dignidad que muchas ciencias esperan de su objeto, aun cuando ésta no forme parte constitutiva de la naturaleza de la ciencia. No es el objeto el que hace que se genere una ciencia, sino la forma de estudiarlo y exponerlo. Ahora bien, esta forma es en nuestro caso psicológica, pedagógica, médica, pero no deportiva ni –¡vaya término!– «físico-educativa». El interés del historiador por la importancia política de la gimnasia de Jahn no hace de los ejercicios físicos una ciencia; de lo que ahí se trata es de historia. Una investigación de historia de la literatura que estudie la importancia del deporte en la vida y la obra de Musil o de Montherlant no ha de considerarse un trabajo de «ciencia deportiva» o de «educación física» porque tenga por tema el deporte.

Mas tampoco la reunión de resultados encontrados por ahí y que ayudan a comprender mejor y más compactamente un determinado ámbito es ya ciencia, de la misma manera que la exposición general de un determinado ámbito a partir de las aportaciones y de los resultados de otras ciencias sobre el mismo no lo convierte en ciencia. Una ciencia que viva sólo o casi sólo de segunda mano, en realidad de verdad no es tal ciencia. Y en este sentido, poco cambian las cosas porque se apele a denominaciones como ciencias transversales o ciencias de integración. Más acertadas andan las ciencias económicas cuando, precisamente por esa razón, se presentan en plural.

Si bien es verdad que al deporte y a los ejercicios físicos no se les puede conceder el carácter de ciencia o sólo es posible reconocérselo dadas unas condiciones determinadas que habrá que discutir, nadie negará que se prestan para la formación de una teoría. Pero tampoco las teorías nacen por sí mismas, sino gracias a otras ciencias. Las teorías son críticas científicas pedagógicas, psicológicas o sociológicas, es decir, en cuanto teorías dentro del seno de una determinada ciencia. Naturalmente, tampoco en este caso es teoría científica todo lo que suele llamarse teoría. Muchos trabajos forman parte de la literatura deportiva confesional. Pero –presupuesta una conducta científica– son susceptibles de convertirse en teoría por su reflexión crítica sobre la realidad, por su análisis y crítica de lo existente, por su estudio de la historia, por su proyecto de futuro; lo son siempre que sus presupuestos y condiciones estén claros, que sus posibilidades estén comprobadas y que queden destruidas las ideologías en torno a las cuales se forman. Siempre que los

ejercicios físicos empiezan a reflexionar críticamente sobre sí mismos y a comprender así su propia realidad, aun cuando esto lo hagan en el terreno y dentro del marco de alguna ciencia tradicional, se está configurando una teoría científica. Y en este sentido ellos no son ya simplemente *objeto* de la tal teoría, sino que se convierten en *determinante* de la misma. Pero, por otra parte, ellos son esa tal teoría sólo de una forma determinada, es decir, en forma sociológica, histórica, psicológica, pedagógica o médica. Si esa forma merece el nombre de científica y hasta qué punto, es cosa que no depende sólo de los ejercicios físicos, sino también de la actitud del investigador. Esta actitud y la reflexión metodológica de ella dimanante hacen que un determinado afrontamiento de la realidad sea científico.

De todos modos, tal vez haya que decir que, como teoría científico-crítica, se encuentran en el primer peldaño de la evolución que ha de convertirlos en ciencia. Dicho exactamente: en una ciencia individual o parcial que ha de sentirse atada y obligada a la ciencia fundamental de la que nace. En un segundo paso, tendrán que legitimarse como *parte* de una ciencia concreta. Eso se logra gracias al complejo de aportaciones que dan a este ámbito la imagen de una ciencia más completa, y que todavía no pueden significar ni la autonomía ni la independencia de dicho ámbito. Los ejercicios físicos se convierten en «parte» de una ciencia general, por ejemplo de la medicina o de la pedagogía, cuando dentro de ella son capaces de presentar un cúmulo de conocimientos, resultados y datos al que ya es imposible negar honradamente el carácter de ciencia. Casos de ese tipo son ya la medicina deportiva y también la psicología deportiva; la sociología deportiva comienza a afirmarse en un tal sentido, mientras que (¡curiosamente!) la «pedagogía deportiva» —a la que sería más razonable llamar «educación física»— va rezagada en ese proceso. Aunque tiene un cierto sentido reunir todos esos ámbitos parciales bajo la denominación de «ciencias deportivas», el hacerlo no puede responder a una cuestión de teoría científica, sino sólo a una cuestión de organización. En cualquier caso, no constituyen, desde luego, una ciencia unitaria única. Sólo el futuro puede decir si, a partir de tales ciencias parciales y otras posibles y en razón de sus aportaciones y de las necesidades resultantes de la especial estructura del objeto, podrá surgir y surgirá de hecho una ciencia más o menos independiente.

La «educación física», ciencia pedagógica

A la pregunta de si hay una ciencia en cuyo marco los ejercicios físicos puedan desarrollarse como «parte», hay que responder desde dos puntos de vista. En primer lugar, desde el punto de vista desde el que las ciencias tradicionales pueden acoger y aclarar con sus planteamientos específicos la mayor parte de la realidad comprendida en la gimnasia, el juego, el deporte y la marcha; en segundo lugar, desde el punto de vista desde el que una ciencia, ateniéndose a sus propios planteamientos, es capaz de integrar en una visión unitaria la serie de datos aislados logrados por otras ciencias en torno a este ámbito concreto. Por de pronto, pueden mencionarse algunas ciencias en las que parece que puede darse una respuesta positiva a ambas cuestiones.

Con respecto a la medicina, por ejemplo, muchas veces se ha dicho que los ejercicios físicos entran dentro del campo de su estudio; a ello se ha unido la pretensión de que las cátedras de ejercicios físicos o de educación física estuvieran ocupadas por médicos.

Ciertamente, la medicina puede mostrar estudios y conquistas en este terreno. Pero queda por ver si tiene con respecto al deporte y al juego la posibilidad de ese acceso amplio que conduce hasta el núcleo mismo de ambas realidades o si, más bien, lo que ella afronta no es una realidad del deporte reducida en razón del planteamiento que le es propio, de forma que sus investigaciones no alcanzan al final la naturaleza misma del juego y del deporte y, por eso, sus resultados sólo pueden entenderse en un marco más amplio –piénsese sólo en la salud o en el rendimiento– sin que logren nunca agotarlo. En este sentido es instructivo el desarrollo que puede advertirse en los estudios médicos sobre la «ciencia del entrenamiento», la cual, no siendo desde luego todo el deporte sino menos, puede suponerse que posee el privilegio de un estricto carácter científico.

Al igual que la medicina, también la psicología, la sociología, la etnología y algunas otras ciencias ofrecen datos aislados e importantes sobre los ejercicios físicos, el juego y el deporte. Y, sin embargo, ninguna de tales ciencias parece capaz de revelar totalmente ese magno y pluriforme campo de los ejercicios físicos; ninguna ve esos datos en un contexto global, que, por otra parte, aparece como claramente necesario. Cada una de ellas, en cambio, da la impresión de representar la realidad toda de los ejercicios físicos, e incluso se halla en la permanente *tentación* de hacerlo así –aun cuando sólo tiene que ver con determinados puntos de vista de los ejercicios físicos– en el momento en que hace de los ejercicios físicos su tema y objeto y estudia ese terreno con los métodos apropiados y usuales en su propio ámbito. Pero está claro que los métodos y planteamientos de tales ciencias no son capaces de captar el sentido total y el significado más profundo del juego y del deporte, los cuales caen fuera de lo que son el planteamiento y los métodos científicos específicos suyos; para tales ciencias, cualquier afirmación al respecto tendría que ser indebida. Por eso, una fundamentación de los ejercicios físicos recurriendo a esas ciencias ha de ser necesariamente heterónoma; será siempre una fundamentación desde fuera.

Es instructivo en este sentido, por ejemplo, el caso de la medicina, la cual estudia, en el terreno de la fisiología del trabajo y de la alimentación, las condiciones para alcanzar una capacidad de rendimiento óptima. Pero, hasta ahí, no se trata más que de condiciones de posibilidad de rendimientos. ¿Cómo y por qué se realizan tales movimientos? ¿Qué motivos y razones hay en su base? Sobre estas cuestiones la medicina ni puede ni quiere decir nada. Y es precisamente en ellas donde parece que se encierra y hay que buscar el verdadero sentido del deporte y del juego. Tampoco dicen mucha cosa sobre qué sean propiamente el deporte y el juego los sociólogos que reconocen en el deporte moderno un reflejo de la sociedad contemporánea y descubren en él las estructuras y tendencias de la misma. También es instructivo el fenómeno del juego: la medicina puede estudiar su valor para la salud, y la sociología su valor social; la psicología dice algo sobre las causas psíquicas y los impulsos lúdicos instintivos, llegando a hablar del «gusto por la función» (Buhler) o de conflictos y vivencias no elaborados. Pero la realidad es que en todas esas afirmaciones no llega a manifestarse el sentido más profundo del juego: el juego como forma fundamental de existencia, igual que el trabajo, como aquello que hace completa la vida y le revela su plenitud.

Así las cosas, habrá que preguntarse qué ciencia, a partir de sus propios planteamientos, guarda tal relación con el juego y el deporte que puede acoger este campo

dentro de su problemática sin mayores dificultades –si no es que aquél forma parte de ésta–, pudiéndose así en ella descubrir y estudiar lo «verdaderamente propio» del juego y del deporte.

Más de una razón aboga por que veamos esa ciencia en las ciencias de la educación. En primer lugar, razones prácticas: por ejemplo, por el momento es la educación física en la escuela la que atrae la atención principal de un buen número de discusiones científicas; aunque con frecuencia dé una impresión contraria, la mayor parte de las actividades de las asociaciones gimnásticas y deportivas se dedica a un trabajo con la juventud de tipo pedagógico y no al deporte de élite; el primer puesto entre las ocupaciones con que la juventud llena su tiempo libre lo ostenta, sin duda, el deporte, hasta el punto de que la «pedagogía del tiempo libre» cuenta ahí con un factor importante; finalmente, los Institutos de Educación Física adscritos a las universidades, en los cuales los ejercicios físicos poseen un semillero científico aunque por ahora bastante reducido, se centran, casi sin excepción, en el elemento pedagógico; sin contar el hecho de que casi todas las aportaciones a favor de una fundación de la «ciencia deportiva» dan por supuesto que se trataría de una ciencia pedagógica.

Pero la realidad es que ni siquiera tales razones prácticas tendrían peso alguno si el aspecto pedagógico de los ejercicios físicos fuera uno entre tantos o, dicho de otro modo, si las ciencias de la educación fueran unas de las tantas que se ocupan de cuestiones relativas al ejercicio físico. Si no fuera convincente la prueba de que las notas distintivas de los ejercicios físicos sólo o preferentemente son asumidos por los planteamientos pedagógicos, no tendría mayor justificación el articular los ejercicios físicos dentro de los mismos. Pero la realidad es que existen algunas razones serias que aconsejan tal articulación. Así, las ciencias de la educación parecen estar en situación de abarcar en gran medida, a partir de lo anchuroso de sus planteamientos, los ejercicios físicos, el deporte y el juego e incluso, en razón de sus propias pretensiones de totalidad, tienen la tarea de enmarcar en un contexto mayor los datos conseguidos por otras ciencias más especializadas. Finalmente, parecen poseer también la capacidad de llegar a las notas *constitutivas* del juego y del deporte. La articulación que decimos sólo podría sorprender en el caso en que las ciencias de la educación siguieran atadas a una idea más estrecha de educación. Pero, si eso no es así, se advertirá en seguida que incluyen en su campo de estudio, de muchas maneras, a los ejercicios físicos (suponiendo que se conciban a sí mismas tal como aquí las concebimos). Aunque, en realidad, ese campo sigue siendo para ellas un misterio muchas veces.

De todos modos, nuestra tesis ha de contar con una concepción igualmente amplia de las ciencias de la educación, según la cual éstas se interesen por la educación en su sentido más pleno, incluyendo su naturaleza y sus fines, sus condiciones y posibilidades, sus campos y ámbitos; una concepción que abarque la educación planificada intencionada y la no planificada ni intencionada, tanto la institucionalizada como la no institucionalizada. La educación y la formación han de entenderse como instauración y afirmación del carácter humano del hombre en medio del mundo, no sólo como formación de la persona en el sentido más estrecho, comportando a su vez los presupuestos y las condiciones de todo tipo, incluso espaciales y organizativos, que sirvan a tal fin; se trata de una concepción que incluya expresamente el llamado ámbito exento

de educación, ya que en realidad no existe un ámbito tal, sino que sólo lo es en apariencias frente a la educación institucionalizada; propugnamos una concepción que abarque desde el análisis de la conducta educativa en el sentido más estricto hasta las cuestiones de una educación completamente ajena a toda planificación.

Si se concibe la educación así, entrarán en ella, no sólo la educación física con su intención educativa más o menos clara en un sentido caracteriológico, social, estético o higiénico, sino también el juego libre del niño y del hombre maduro, el deporte tanto escolar como de grupos juveniles, de clubs o totalmente privado, todos los ejercicios físicos –desde la gimnasia hasta la marcha, desde el juego de equipo hasta el infantil, pasando por la danza y la competición deportiva– y tanto la educación higiénica como la formación del movimiento o de la postura. En razón de sus planteamientos pedagógicos, que incluyen bajo ciertos aspectos la antropología, la psicología, la sociología y también la historia, los problemas de la gimnasia, del juego, del deporte y de la educación física en general –los de ésta exceden en mucho a los de aquellos y son también bastante más que la simple educación higiénica o del movimiento– tienen siempre, aunque distinto según los casos, un cierto trasfondo pedagógico.

La otra razón que aboga por una inclusión de la educación física en la pedagogía, es que ésta ha de afrontar la «totalidad» del hombre y no ciertos aspectos de la misma. En ella la idea de totalidad es constitutiva. Y precisamente ese carácter totalizante hace que el «estar el hombre en el mundo» como un ser corporal no sólo lo tome en serio, sino que lo convierta en uno de sus puntos de partida elementales. Y esto es, justamente, lo que además de hacer posible exige que ella acoja en su seno cuestiones tales como las del juego, la salud, el rendimiento, etc., en las que van implicados ámbitos fundamentales de la existencia humana y que no logran captar plenamente las ciencias especializadas.

Objeciones

Sin duda alguna, contra esa inclusión de la educación física dentro de la pedagogía cabe esperar objeciones. Algunos se inquietarán por una posible «pedagogización» de los ejercicios físicos: se representan un tipo de pedagogía que no concede al juego y al deporte categoría propia, como partes esenciales de la existencia humana, sino que, cuando los reconoce, cree que tiene que apoderarse de ellos con fines estrictamente educativos; la amplitud propia del juego y del deporte se vería reducida por obra de la pedagogía, y tal vez incluso llegaría a falsearse su verdadera naturaleza. La inclusión en la pedagogía significa un considerable estrechamiento del campo propio del juego y del deporte. No faltará tampoco quien objete (y esto con razón) que las mismas ciencias de la educación no han acabado todavía el proceso de su trasiego científico y siguen luchando aún por su propia independencia. ¿Cómo unas ciencias sin seguridad todavía ni en sí mismas ni desde fuera podrían proporcionar a otra ciencia que nace la seguridad que ésta necesita para consolidarse en sus métodos, en sus planteamientos, en la definición de su objeto y en la comprensión de su propia realidad? Y, por último, se dirá también que son las mismas ciencias pedagógicas las que no quieren en su seno a los ejercicios físicos; la prueba es que hasta ahora no han mostrado por ellos un mayor interés científico, considerándolos como una «especialidad» técnica y no reconociendo su importancia formativa. Ellas podrían ver en esa inclusión a lo más una gracia; pero aun en el caso de

que accedieran, no dejarían a los ejercicios físicos la oportunidad de su propio desarrollo científico, aunque haya que decir de ellos lo mismo que Geissler exigía para la pedagogía en relación con otras ciencias, a saber que una ciencia «no llega a su total florecimiento mientras no se le den las oportunidades suficientes». Y por otra parte, se dirá que en definitiva poco importa dónde encuentren los ejercicios físicos su tratamiento; lo importante es que lo encuentren.

Naturalmente, tales reservas tienen más de un factor a su favor. En efecto, la inclusión de la educación física dentro de las ciencias de la educación depende de un concepto amplio de la educación y la formación; si no, sólo es posible causando considerable deterioro a lo que en realidad se significa con los términos juego y deporte. Depende también de la apertura de la pedagogía a este terreno concreto y de que se le ofrezcan en verdad oportunidades, por ejemplo mediante tesis doctorales y trabajos científicos, para poder iluminarlo. En cambio, el hecho de que por ahora las ciencias de la educación no hayan alcanzado una autodefinición definitiva no debería constituir una verdadera objeción, ya que toda ciencia ha de volver continuamente sobre su propia posición y realizar esa autorreflexión crítica que, dado que su objeto se halla continuamente en movimiento, somete a prueba y a la vez deja fijada constantemente su situación. Así pues, viendo todo lo que hemos dicho, en definitiva no puede ser indiferente el lugar en que se traten los ejercicios físicos.

Por otra parte, debemos tener bien claro que para una ciencia deportiva esa subordinación de la educación física a la pedagogía –aunque aquella se muestre como autónoma o con una relación de menor grado con la pedagogía– ha de significar siempre un estrechamiento tanto de sus planteamientos como de su objeto. Ha de ceñirse al sector auténticamente pedagógico –aunque en sentido amplio– del deporte, del juego y de los ejercicios físicos, a sabiendas de que en ese campo hay muchas cosas que no se abarcarán desde este punto de vista. Algunos problemas no podrá estudiarlos por la sencilla razón de que su importancia pedagógica o no puede demostrarse o sólo se podría forzando las cosas. Pero es que, además, el estudio, por ejemplo, del sentido diferente que la palabra deporte tiene en las obras de Chaucer y en las de Shakespeare sería un trabajo filológico, y no científico-deportivo; ese trabajo honraría a la filología inglesa y no a la educación física, aunque el que lo hiciera fuera un estudioso de ésta. El hecho de que exista una serie de problemas que caen en el campo de ciencias diferentes, más que a borrar las fronteras y traspasarlas, invita a delimitarlas con una mayor claridad. Y en ese sentido la reducción de una posible ciencia deportiva a la educación física como parte de las ciencias de la educación no es un defecto sino una ventaja científica. Evita el peligro que amenaza a una ciencia deportiva que, para desarrollarse como ciencia aislada, se desinteresa de la higiene y de la psicología para dedicarse al cuidado de la salud y a la gimnasia ortopédica, rehuye la etnología y la psicología para centrarse en la sociología. Por lo demás, éste podría ser el primer paso (seguro) para la estructuración de una ciencia relativamente independiente, cuya estructura fundamental, en cualquier caso, míresela desde donde se la mire, probablemente tendría que ser siempre pedagógica. Pero, en verdad, este primer paso sólo podrá darse cuando semejante evolución se haya demostrado justificada y necesaria gracias a una base más firme desde el punto de vista

de la teoría de las ciencias y de acuerdo con las oportunas pruebas de unos rendimientos científicos.

La «educación física» como disciplina de las ciencias de la educación

La (teoría científica de la) educación física hay que considerarla –al menos, en un primer momento– como *objeto y denominación* de aquella parte de las ciencias de la educación, cuya legitimación, en cuanto tal «parte», resulta de dos principios independientes: en primer lugar, del hecho de que la existencia humana es radicalmente un «ser corporal en el mundo»; y en segundo lugar, de que el juego (junto con el trabajo) pertenece a las formas originarias (y hasta ahora no plenamente conocidas) de la existencia humana. La educación física estudia, en el marco de la educación, las consecuencias y deducciones que de esos dos principios pueden hacerse con respecto a la formación y la educación en el sentido más amplio. Se ocupa del ámbito autónomo de la formación en el cual son posibles experiencias específicas del mundo y de la vida gracias al movimiento y al juego. Puntos de partida suyos son la realidad de la educación, la gimnasia, el juego y el deporte en su totalidad y, luego, también la actitud y el comportamiento real del individuo y de los grupos frente a lo corporal, así como, finalmente, el campo educativo del niño y del joven con sus instituciones y factores normativos, sociológicos o de otro tipo, aunque sin quedarse en esto sólo.

De esta problemática ella se ocupa sirviéndose de los planteamientos y métodos usuales de la pedagogía, y lo hace desde un punto de vista sistemático, histórico (historia de la problemática), comparativo, fenomenológico y, no en último término, didáctico. Todos los conceptos fundamentales de la pedagogía vuelven a resurgir en este terreno, aun cuando su objeto específico haya de acentuarse y «cuestionarse» de un modo determinado, cuyos perfiles no coinciden del todo con el ámbito de su objeto tradicional. Esto asegura a la educación física una cierta autonomía dentro de las ciencias de la educación, si bien es verdad que no tiene por qué significar un aislamiento de la misma; mas sí debe hacer que desarrolle unos conceptos autónomos, ya que la pedagogía de por sí no puede cubrir plenamente este campo.

Así pues, la educación física se presenta como una nueva diferenciación (y, según lo que veremos, necesaria) de las ciencias de la educación. Nace como una ciencia especial o individual cuya ciencia fundamental es la pedagogía y a la que provisionalmente conviene designar como «teoría de la educación física». Se la podría comparar con ámbitos como la pedagogía económica o la pedagogía social, en los cuales también se trata de terrenos pertenecientes a las ciencias de la educación que, refiriéndose de una forma especial a problemas pedagógicos fundamentales, o bien los resaltan con mayor vigor –siendo así que habrían permanecido un poco en los sectores marginales de la pedagogía–, o bien los articulan dentro de las mismas por primera vez, si antes no se les había prestado atención. Ni que decir tiene que, junto a las mencionadas, la «medicina deportiva», la «psicología deportiva» o la «sociología deportiva» no sólo son posibles como ámbitos parciales de otras ciencias, sino incluso necesarias. Con respecto a todas ellas, la «educación física» podría alentar o intensificar el tratamiento en común de un problema determinado y llevar a una colaboración fructífera entre las ciencias, tal como ha hecho la pedagogía con respecto a la antropología. Igual que la pedagogía tiene que

afrontar, interpretar y elaborar trabajos médicos, psicológicos y sociológicos, la educación física ha de hacer lo mismo con respecto a su problemática concreta si no quiere ver mermada su capacidad de juicio. Ella necesita, si quiere alcanzar una cierta perfección, de los resultados de la medicina, de la sociología, de la psicología y de la antropología; pero éstas ni afrontan todo lo que son ejercicios físicos ni nos dan como resultado la educación física como ciencia; si se las considera solas, incluso nos ofrecen una imagen torcida. Hay que añadir algo más que constituye su núcleo y da a la educación física el carácter de problemática especial, convirtiéndola en aquel campo de las ciencias de la educación en el que se presentan casi exclusivamente y «desnudos» una serie de problemas. Se trata, principalmente, de las cuestiones referentes a lo corporal y al juego, con todas sus secuencias incluso de tipo especial y organizativo. Tales cuestiones en parte sobrepasan con mucho las formas tradicionales de la gimnasia, el juego y el deporte; baste pensar en el problema de una escuela «sana» y de un calendario escolar «sano». Dentro de ese concepto amplio de educación física que propugnamos, afrontar tales cuestiones no sólo es posible sino incluso exigido, ya que en él lo que se estudia desde un determinado aspecto es todo el problema de la formación y de la educación.

Posibles puntos fundamentales de una teoría pedagógica de la educación física

Para la educación física y su ámbito de cuestiones y problemas la pedagogía representa una especie de elemento unificador, que no sólo mantiene unidas las tendencias (científicas) centrífugas de esta especialidad, sino que además es base para su propia comprensión como ciencia y sus rendimientos científicos. El campo de trabajo e investigación que de ahí resulta puede articularse en unos cuantos puntos fundamentales, en los que los problemas de este campo se plantean de formas distintas.

Así, la educación física se centra en primer lugar –desde luego, con una idea de sistematización– en la cuestión de la realidad del hombre desde el punto de vista de su corporeidad: en este sentido se estudia la relación del hombre con el cuerpo y se discuten críticamente las teorías sobre el «problema alma-cuerpo» o también sobre «el carácter total» del hombre. Habrá que ocuparse también del juego como forma fundamental de la existencia, como «categoría vital primaria» (Huizinga), y de la teoría sobre el juego, de la música, de la estética y de la agonística, y habrá que sacar las consecuencias que de tales reflexiones se sigan para la educación. Estas se referirán a cuestiones como, por ejemplo, qué importancia tienen para la educación, para el desarrollo, para la experiencia de la vida y del mundo, en una palabra, para la «humanización» del hombre, lo agonístico, lo artístico, lo lúdico y lo corporal mismo en sus diferentes manifestaciones (en lo sexual, en la enfermedad y la salud, en el movimiento y el porte). Tales cuestiones sólo pueden afrontarse en estrecha colaboración con las disciplinas antropológicas.

Con ello quedaría ya dado el primer paso para un autoexamen de la educación física en el que ella contemplara sus propias posibilidades educativas y los campos, ámbitos y presupuestos necesarios o ligados con aquellas. Habría que tratar también cuestiones relativas a la importancia formativa –en el sentido más amplio de la palabra formación– de la gimnasia, del juego, del deporte y de la marcha y de su relación con la formación en

general; ahí iría incluida la cuestión referente a la relación de la educación física con la educación en general. Habría que estudiar la importancia de las experiencias y vivencias elementales de capacidad, de tipo tanto personal como social, en este terreno. Tendría que seguir después el análisis, la elaboración y, dado el caso, la integración de los resultados logrados por otras disciplinas, por ejemplo, por la sociología (el puesto del deporte en la sociedad moderna, tiempo libre, conducta propia durante el tiempo libre, grupos juveniles, puesto del joven, etc.), por la psicología y la medicina (salud, rendimiento, entrenamiento...). Aparecerían problemas concretos, como el de la formación recreativa y extraescolar, el del trabajo de la juventud, el de las excursiones, etc. Entrarían también aquí consideraciones referentes a la historia de la problemática de la educación física (a diferencia de las también legítimas discusiones históricas). Así se haría, por ejemplo, investigando las relaciones entre una determinada imagen del hombre y la educación física (pongamos por caso: en Rousseau, en el neohumanismo, entre los filántropos, en el romanticismo, en Pestalozzi, en Jahn, en el Nacionalsocialismo o en el movimiento juvenil), o el puesto, la importancia y el lugar de lo corporal, del juego y de la educación física en el contexto de la educación global.

Otro punto esencial de la teoría que proponemos lo tendríamos en todo el ámbito didáctico de la educación física, donde se afrontarían cuestiones tales como la de la relación de la didáctica especial de la educación física con la didáctica general o la de la relación entre fines, conductas y contenidos formativos. Entrarían dentro de este terreno cuestiones del tipo de las que se refieren a la constitución individual, a la evolución física y psíquica del joven y de las que van unidas con este último campo: aceleración, censura, crítica del rendimiento, planes de formación y de enseñanza. Aquí la educación física cobraría algo así como el carácter de «ciencia aplicada» en el sentido de Uíla «tecné», o al menos se mostraría como algo muy cercano a eso.

Estos puntos fundamentales, que desde luego podrían diferenciarse aún más y que no son exhaustivos en absoluto, indican cuál es el ámbito doctrinal y de estudio de la educación física como parte de las ciencias de la educación. Pero, al mismo tiempo, nos presentan estas ciencias de la educación desde un determinado punto de vista y en una forma determinada. Cuando la educación física sea capaz de mostrar datos suficientemente científicos en éste que es su propio campo, entonces el que se la reconozca como ciencia no será más que una cuestión de tiempo. Si el tiempo hará recomendable una independencia parcial de la educación física o si, manteniendo, modificando o incluso abandonando su estructura pedagógica fundamental, se convertirá en el centro de las ciencias deportivas –tal como han previsto Diem y otros–, es una cuestión que sólo podrá contestarse cuando ella y las demás «ciencias deportivas» se hayan consolidado suficientemente. Mientras la educación física, en cuanto teoría científica, siga teniendo inseguridad en la comprensión científica de su propia realidad –y esto no sólo depende de unas buenas intenciones, sino que ha de ir apoyado por unas aportaciones convincentes–, sería más que desafortunado dar el segundo paso, antes de saber si el primero lleva a una situación segura.

Queda, por otra parte, la cuestión de si, a la vista de que la situación es amenazante para la educación física –y para la actitud, que hay que considerar de toda la sociedad, frente a temas relacionados con lo corporal–, no podrían y deberían las universidades, las

facultades filosóficas y la pedagogía que en ellas se imparte contribuir más que hasta ahora alentando los planteamientos científicos ya existentes en el ámbito de la educación física e incluso estimular ellas mismas y procurar otros nuevos mediante reformas de instituciones, de personal y de organización; la cuestión de si no deberían abandonar su actitud de mera expectativa frente a la educación física, aunque eso redundara en una cruda discusión sobre su puesto dentro de la enseñanza y la investigación. Mientras eso no suceda, ella seguirá rodeada de unas barreras que le será imposible sortear sola. El problema de su carácter científico, por convincentes que puedan ser sus argumentos, jamás podrá solucionarlo sola. Necesita contar con el reconocimiento de afuera. Y, en este sentido, entrar en discusión científica con ella sería ya una especie de reconocimiento, porque significaría que las otras compañeras la toman en serio.