

# LOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR ¿PILARES DE UNA UNIDAD O ESCOMBROS DE UNA FRAGMENTACIÓN?

**Ricardo Crisorio**

Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

## Resumen

Con base en una entrevista sobre las relaciones entre la Pedagogía y Didáctica, realizada con el Dr. Alfredo Furlán, pedagogo argentino exiliado y radicado en México desde 1974, el presente trabajo discute la idea de que estas asignaturas constituyan o deban constituir algún tipo de fundamento para Educación Física como disciplina educativa. Propone, un debate horizontal entre especialistas y discursos que articulan teorías y prácticas mucho más situadas, más locales, menos universales y menos abstractas que lo que se tiende a suponer cuando se habla de la teoría y la práctica como si fueran categorías totales. Enfatiza, sin olvidar el lugar y las tareas concretas, curricularmente existentes, que Educación Física tiene en la escuela, la importancia del proyecto completo, del conjunto del contenidos que la escuela selecciona para transmitir. Plantea, como problema principal de la construcción de un curriculum, la selección de los temas y su distribución: discutir qué contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes) es necesario garantizar, antes que definir las competencias que hoy por hoy, concentran la atención de los tecnócratas, establecer los límites y marcas para que una disciplina funcione con identidad propia o las divisiones “ordenadoras” a que esos mismos tecnócratas son tan acostumbrados.

**Palabras-clave:** Pedagogía – Didáctica – tradiciones – disciplinas – curriculum – contenidos – discursos.

Discutir el carácter de fundamento de la Pedagogía y la Didáctica en relación con la Educación Física implica entrar de lleno en la disputa entre las disciplinas y las llamadas, en general, Ciencias de la Educación, sobre sus respectivos alcances e incumbencias en la definición de lo que deben ser las prácticas educativas. Pero antes debe explicarse qué se entiende por Pedagogía y qué por Didáctica. Para eso y para el debate posterior recurriré, también como homenaje, a una entrevista que hicimos con el profesor Marcelo Giles, en la primavera de 1998, al Dr. Alfredo Furlán, pedagogo argentino exiliado y radicado en México desde hace muchos años. Por muchas y distintas razones esa entrevista ha permanecido inédita, reservando la vigen-

cia de sus respuestas. No obstante, aprovecho la oportunidad para solicitar las debidas disculpas, tanto a los potenciales lectores como al propio Alfredo Furlán.

1. Las palabras Pedagogía y Didáctica se entienden de manera diferente en diferentes tradiciones académicas. La tradición alemana es la que más ha insistido en distinguir entre ambos términos. En ella, la Pedagogía y la Didáctica deben dar cuenta de los aspectos conceptuales y prácticos de la educación, respectivamente. Así, la Pedagogía estudia el fenómeno educativo con la intención de orientar su desarrollo práctico sobre todo a un nivel normativo; reflexiona sobre los problemas educativos a partir de compromisos ideológicos y filosóficos o, lo que es más típi-

co, de compromisos o enfoques propiamente educativos; por ejemplo, las clásicas doctrinas que han centrado la enseñanza en el maestro o en el niño. La Didáctica, en cambio, alude a la figura del maestro. Etimológicamente se vincula con la palabra griega *didaskhein* (*didaskhein*), que significaba “enseñar”, y con *didaskalouj* (*didaskalos*) o *didaskhj* (*didaskês*), que era quién enseñaba. Tiene una gama amplia de derivaciones y de posibilidades de uso pero prácticamente en todos los casos refiere a la presencia de una figura individual, llamado generalmente “maestro”, que enseña fundamentalmente contenidos disciplinarios específicos. No refiere a quien realiza la formación en valores o en hábitos de cuidado personal, porque en Grecia esa tarea la cumplían los *paidagwgoj* (*pedagogos*), que llevaban a los niños a la casa del “*didaskalos*” o “*didaskês*”, del maestro, -en griego, *gogia* (*gogía*) significa “conducir”, no en un sentido metafórico sino en el de llevar, trasladar- y cuidaban de la educación de los niños y, fundamentalmente, de hacer que los jóvenes aprendieran a cuidarse a sí mismos. Los *didaskalos*, maestros, entre los que estaban los *paidotrižbhj* (*paidotribês*), maestros de gimnasia, esperaban a los niños en el Gimnasio y les enseñaban música, gimnasia, retórica, sofística, bajo la dirección del *gimnasiarca* (*gimnasiarca*)<sup>1</sup>. El discurso experto actual en el campo de las Ciencias de la Educación, interpretando estos significados a su modo, asigna a la Pedagogía el estudio del fenómeno educativo desde un punto de vista general y la elaboración de un discurso también general sobre los problemas de la educación, y reserva a la Didáctica el estudio del trabajo del maestro, en tanto agente principal de la actividad instruccional, para construir un discurso que intervenga en el seno de la

<sup>1</sup> En *Las Leyes*, VII, 804c, Platón recomienda construir gimnasios públicos que fueran a la vez escuelas en el centro de la ciudad, y en torno a ella explanadas para el ejercicio, dispuestas para el lanzamiento de dardos y otras armas arrojadas, y para la instrucción y adiestramiento de los jóvenes.

práctica y en torno del cual él racionalice su actividad de enseñanza.

En la tradición inglesa, en cambio, la palabra pedagogía hace alusión, directamente, a los métodos de trabajo de los maestros, a la “pedagogía” de un maestro particular, a tipos de “pedagogía” que funcionan en la práctica, a configuraciones metodológicas, estilos, formas básicas, etc. En términos generales, ellos no utilizan la noción de Didáctica. A diferencia de cómo la entienden los alemanes, en el medio anglosajón la pedagogía es una idea de orden práctico. Los anglosajones plantean de otro modo los vínculos entre saber y valores y entre saber y actuar, entre acción y discurso. Ellos son tradicionalmente más pragmáticos, no conciben la necesidad de un discurso teórico que no sea al mismo tiempo una apuesta práctica.

La tradición francesa, finalmente, formulada particularmente por Durkheim (1858-1917), diferenciaba en sus comienzos a la Pedagogía de las Ciencias de la Educación, entendiendo que ella se validaba por su capacidad de insertarse en la práctica para orientarla y no por su consistencia teórica abstracta. Suponía que la Pedagogía debía dar cuenta del conjunto de los discursos que hacían referencia a la educación y articularlos en torno a un proyecto educativo, a la vez que servir de correa de transmisión entre los maestros y su experiencia, la institución educativa y el resto de la sociedad, que incluía a los científicos, a los políticos, a los filósofos. El positivismo que dominaba entonces el medio académico francés entendía que la ciencia entrañaba una posición puramente contemplativa y explicativa y que, en cambio, toda intención de intervención, o de compromiso con una realidad, programa, finalidad u objetivo, era cuestión de *texhn* (arte, técnica, “teoría práctica”). Para Durkheim, las Ciencias de la Educación eran la Psicología y la Biología, en tanto campos científicos académicamente reconocidos que podían limitarse a explicar los fenómenos educativos sin comprometerse con ningún proyecto que implicara intervención, y la for-

ma de no contaminarlas era dejar el lugar de la aplicación, del tránsito entre el discurso y la acción, a la Pedagogía y a los pedagogos, a quiénes, por cierto, aunque no les reconocía un carácter científico, les asignaba un valor histórico de primer orden. Esta repartición de tareas reflejaba la rigidez teórica del positivismo francés y sus duras jerarquías entre instituciones y disciplinas. Con el paso del tiempo y el desarrollo de las luchas por la distinción en el mundo intelectual, en las instituciones académicas se intentó dejar en las universidades a las Ciencias de la Educación, consagradas principalmente a la investigación, y correr el discurso pedagógico hacia las instituciones que tenían la función de lidiar con la práctica (supervisándola o evaluándola), estableciendo ahí un espacio de funcionamiento para la Pedagogía. De este modo, en la tradición francesa, la pedagogía constituía un discurso que aspiraba a un rigor teórico y lógico, a la lucidez pero no al estatuto de ciencia, que tenía una pretensión fundamentalmente práctica y no puramente explicativa.

En nuestro medio, en el medio de habla hispana, que es un medio receptor de influencias diversas, las palabras Pedagogía y Didáctica se usan de maneras muy variadas. A nivel no académico, Pedagogía suele aludir a las formas de enseñar, como entre los anglosajones, mientras que Didáctica se usa como calificativo de una enseñanza clara y efectiva; por ejemplo: “Las clases de tal son muy didácticas”. Nuestro medio experto, académico, ha producido diversas amalgamas entre las tradiciones dominantes. En Argentina, por ejemplo, las carreras universitarias se llaman de Ciencias de la Educación y las de Pedagogía se ofrecen en instituciones no universitarias, al modo francés. Pero los *curricula* incluyen materias como Pedagogía y Didáctica, reflejando el peso de la influencia alemana, junto con asignaturas sobre Curriculum o Tecnología Educativa, que muestran el efecto de la orientación anglosajona. Sin embargo, esta hibridación pasa desapercibida: se ha ol-

vidado la historia y las importantes diferencias que existen entre las tradiciones<sup>2</sup>.

2. Estimo que estas distinciones son imprescindibles si se quiere hacer una crítica precisa de la idea de que una disciplina educativa, por caso la Educación Física, pueda o deba “fundamentarse” en la Pedagogía y la Didáctica, en las llamadas Ciencias de la Educación, en una Teoría del Curriculum o en una mezcla de todas ellas. En la misma entrevista, el propio Furlán propone asumir, permaneciendo “modestamente latinoamericano, patrón actitudinal que habría que definir” las virtudes de las tres posiciones. Plantea que se puede y se debe elaborar un discurso pedagógico sobre educación, en el sentido en que lo entienden los alemanes. Un discurso que procure cierta sistematicidad interna, cierta coherencia teórica y axiológica en aras de una consistencia práctica, que pretenda cierta unidad y efectividad respecto de las necesidades y problemas de los países latinoamericanos; es decir, que se puede y se debe aspirar, como proyecto intelectual de los que trabajan en educación en las instituciones académicas, a construir una Pedagogía, pero con la muy “francesa” condición de no pretender ejercer por decreto monopolio alguno burocráticamente garantizado. Dicho de otro modo, con la condición de que sus planteos demuestren su potencial explicativo en el terreno de la discusión conceptual y su potencia orientadora demuestre su “terrenalidad” en las prácticas. Enfatiza, además, que la posición francesa posibilita y, aún, obliga, a escuchar con atención todo lo que se diga de las prácticas llamadas educativas desde los distintos campos científicos. “Es muy enriquecedor” – dice – “apreciar los modos de trabajo y los

<sup>2</sup> A este respecto, Furlán recomienda un artículo de Jürgen Schriewer, en el que según él se exponen y explican las diferencias entre la Pedagogía alemana y las Ciencias de la Educación francesas, y también el dossier del n. 20 de Propuestas Educativas de la FLACSO, en el que encuentra desarrollos muy interesantes sobre esta problemática.

estilos analíticos de las disciplinas emparentadas con la nuestra, observar lo que producen cuando, desde sus respectivas apuestas, se topan con problemas que también pueden ser los nuestros”. Advierte sobre el riesgo de leer pedagógicamente lo que dicen los sociólogos, los psicólogos, los antropólogos, sin procurar primero entender el significado propio de los discursos, el sentido específico de los textos en sus disciplinas de origen. Propone, entonces, para no reducir los alcances primarios de los planteamientos de las ciencias humanas y sociales, un trabajo en dos tiempos, y previene contra la interpretación latinoamericana de la postura alemana, que invita a posicionarse desde el comienzo en el terreno pedagógico, induciendo a no leer, a no escuchar, o a leer y escuchar a medias, los diferentes discursos. Ese apuro lleva, en general, a falsear o a eliminar, concientemente o no, lo que “viene mal” o lo que “no cuadra”. Llama, entonces, a los que trabajan en pedagogía, a clarificarse a sí mismos que su apuesta por la educación los inhibe para sostener una posición “antieducación” (es inconcebible una “pedagogía antieducativa”), que son cautivos de la positividad de lo educativo, que educación es una noción axiológicamente cargada que no tienen la libertad de negar o de sustituir por otros objetos parecidos, como el aprendizaje, por ejemplo (como lo hacen algunos psicólogos y tecnólogos). Pero los insta, también, a ser capaces de escuchar las críticas u objeciones a las teorías y a las prácticas que definen como educativas, por duras que sean. Desde una apuesta libertaria como la de Foucault, por ejemplo, la educación siempre “huele a sujeción” y desde una opción por los explotados, como la de Bourdieu, la escuela siempre exhibe una dimensión reproductora de las diferencias. Hay, en el campo educativo, la necesidad imperiosa de saber escuchar ese tipo de cosas y de poder pensarlas sin corazas y mecanismos autodefensivos a priori.

De la tradición anglosajona, Furlán elogia la simplicidad de sus planteamientos pero cri-

tica que a veces desarrollen un tipo de construcción conceptual que puede ser retraducida en términos de la relación entre teoría y práctica: es el caso de Lawrence Stenhouse, para quien el problema del currículum es el problema de la relación entre teoría y práctica o, más específicamente, entre proyecto y acción, porque el “hiato” entre teoría y práctica es insalvable. Esto no refleja las relaciones que se dan en los procesos prácticos reales. Los franceses dan algunas claves que permiten escapar de la trampa que implica encerrar el problema en la relación teoría y práctica. Precisamente, la autonomía relativa que tienen las distintas ciencias sociales y humanas francesas les ha permitido valorar las particularidades de cada uno de los campos del saber y les ha permitido conceptualizar también los procesos de intervención como procesos particulares en los cuales funcionan otros planos aparte de la intención de reunir teoría y práctica. “*El problema de la relación teoría y práctica no existe en términos puros*” [las cursivas son mías]<sup>3</sup>. Lo que existe de hecho es la relación entre los discursos teóricos y los discursos prácticos, o entre los discursos que elaboran los productores de los discursos teóricos y los discursos que elaboran los productores de los discursos prácticos. A partir de esta clave surgió la hipótesis de que en nuestro campo profesional operan cuatro pedagogías, o cuatro tipos de discurso pedagógico. Son muy diferentes las pedagogías que elaboran los actores de la actividad educativa, los responsables de la administración, los políticos y los académicos<sup>4</sup>. Es decir, los discursos no son discursos teóricos o prácticos. Cada discurso articula determinadas formas de relación entre prácticas diversas, lugares institucionales, niveles de autoridad repartidos asimétricamente; y cuando

<sup>3</sup> Cfr. Crisorio (2007).

<sup>4</sup> Entre los años 1998 y 2000, bajo la dirección del Dr. Furlán, el GEEC desarrolló un proyecto de investigación, llamado “Educación Física y pedagogías: prácticas y discursos”, con base en esta hipótesis.

decimos teoría y práctica empobrecemos la diversidad de discursos que compiten en el campo.

3. En cuanto a las relaciones entre la Didáctica General y las disciplinas educativas, en nuestro caso la Educación Física, Furlán plantea que cuando son capturadas por la lucha corporativa pierden el carácter de problemas racionales, dirimibles a través del intercambio de argumentos. No obstante, aún si no son capturados en esa lucha, los especialistas de los campos disciplinarios suelen no encontrar el sentido de un “discurso general” sobre la enseñanza: suponen que si se cuenta con una Pedagogía o una Teoría de la Educación que estudia integralmente el fenómeno educativo no hace falta una Didáctica General, que es suficiente con la problematización específica que se elabora desde cada ámbito, que los objetos posibles deben abordarse desde las “didácticas especiales” de las materias que integran el currículum escolar; por su parte, muchos pedagogos piensan, como Comenio, que la Didáctica es el arte de enseñar todo a todos, que hay patrones constantes en todas las acciones de enseñanza, que hay metodologías genéricas aplicables a contenidos de índole muy diversa, etc. Se sienten comprometidos con el trabajo integral de la escuela y sienten que no ocurre lo mismo con los profesores adscriptos a las diversas materias, por lo que imaginan que sus aportes cuentan con mayor legitimidad que los que se emiten desde los enclaves disciplinarios. Es preciso encontrar pistas para superar esta disputa entre pedagogos y especialistas, que se recrea permanentemente en los profesorados y en los equipos técnicos ministeriales, y que impide el diálogo. Por un lado, los pedagogos que intervienen en cambios curriculares y programas de formación docente en distintos campos disciplinarios deberían reconocer que los especialistas son los propietarios de sus carreras y que el pedagogo concurre para apoyarlos, es decir, para trabajar en función de ellos. Deben hacer esfuerzos serios para com-

penetrarse de los problemas epistemológicos, cognoscitivos, prácticos, etc. de cada una de esas carreras para poder establecer una comunicación pertinente y brindar auténticamente una ayuda. Esto hace inevitable que se confronten con las estructuras conceptuales y con los contenidos curriculares de cada uno de los distintos campos. Por otro lado, cuando se trata de discutir el currículum de una escuela secundaria, por ejemplo, los especialistas no deberían olvidar tan fácilmente como suelen hacerlo que lo más importante es la construcción del proyecto completo, que la formación no pasa sólo por sus materias sino por la experiencia de alternar entre diversos discursos disciplinarios cada uno con sus objetos, métodos y léxicos y, además, por la alternancia tiempo de trabajo-tiempo de descanso y por muchos otros aspectos de la vida escolar.

En la construcción de un currículum para la formación de maestros o profesores el problema principal es la selección de los temas y su distribución. Es más importante discutir qué contenidos son necesarios que establecer límites formales o marcas especiales para contar con disciplinas que funcionen con identidades propias. Por ejemplo, se hace necesaria una comprensión de la problemática educativa contemporánea en relación con los cambios en los distintos frentes sociales, económicos, etc., así como una visión de esa misma problemática desde una perspectiva histórica, pero no hace falta llamarla Historia de la Educación. También es necesario ver qué representa la escuela para los jóvenes y los niños de hoy en relación con las otras ofertas culturales de que disponen, una reflexión sobre las distintas culturas con las que tienen contacto, una consideración de las culturas de la infancia y de la adolescencia, una interpretación de los modos de vida, los usos y costumbres de los que van a ser alumnos de los formadores. Igualmente, es preciso incluir un espacio curricular donde se analice la escuela como ámbito de trabajo y como ámbito de formación y, por supues-

to, la problemática del curriculum. Si excluir una Didáctica General implica excluir la cuestión del currículum, se pierde la visión del conjunto del contenido que la escuela selecciona para transmitir y eso sería un error. Habitualmente este problema no está dentro de las didácticas especiales ni dentro de las teorías pedagógicas y puede que para ciertos enfoques tampoco esté dentro de la Didáctica General. Por eso, más que un problema de nombres de materias o espacios curriculares, se trata de discutir qué contenidos se deberían garantizar. Indudablemente, es necesaria una reflexión general sobre el problema del maestro, del alumno, del ambiente, de los medios tecnológicos y los distintos campos de la cultura; todos estos pueden ser temas de reflexión de una Didáctica General, pero también pueden serlo de las Didácticas Especiales: lo que importa es que estén. En un plano conceptual, a partir de una problematización epistemológica, cuando se trata de elaborar un curriculum para formar profesores de Educación Física o cualquier otro profesional, dado que en los tiempos que corren los tecnócratas están más inclinados a definir las competencias<sup>5</sup> que sustituyen a lo que antaño llamábamos “perfiles”, que a centrar su atención en los contenidos, no podemos limitarnos a responder con deconstrucciones de los saberes que circulan en el campo: hay que definir los conocimientos, habilidades, actitudes cuyo aprendizaje habrá que garantizar; en todo caso, luego se pueden elegir sabiamente los nombres de los conjuntos a transmitir. Y tal vez sea útil adoptar alguna de las tradiciones para clarificar el marco de referencia y estabilizar un sistema de nominaciones, en lugar de seguir hibridando culturas pedagógicas para estar a tono con la globalización.

4. De estas consideraciones, que en su mayoría comparto, quiero destacar aquellas que nos sirven para deshacernos de la idea de que

<sup>5</sup> Cfr. Crisorio (2006).

hay disciplinas “fundamentadoras”, por caso la Pedagogía y la Didáctica, o las Ciencias de la Educación, y disciplinas “fundamentadas”, por caso la Educación Física. Surge claramente de las descripciones y posiciones de Furlán que se trata, en realidad, de disciplinas que, más allá de improntas totalizadoras ligadas a su pertenencia a la tradición de pensamiento occidental, procuran dar cuenta de distintos problemas o aspectos del fenómeno de la educación, de modo siempre parcial y diferente en cada una de las distintas tradiciones de pensamiento educativo. Así, si en la tradición alemana las disciplinas Pedagogía y Didáctica se distinguen e implican reflexiones distintas, en la anglosajona se confunden, o una ocupa el lugar de la otra y ésta desaparece, y en la tradición francesa ambas son, a su vez, “fundamentadas” por las Ciencias de la Educación, que en principio fueron la Biología y la Psicología, y luego también otras, no menos parciales en mi opinión. En cualquier caso, de ninguna de las tres tradiciones debería deducirse que los discursos más generales sobre el fenómeno de la educación constituyan los cimientos para las problematizaciones particulares.

Un discurso pedagógico como el que sostiene la tradición alemana, entonces, tiene sentido precisamente en la medida en que no intente convertirse en un “fundamento” incuestionable, categórico, concluyente, definitivo. Y la autonomía relativa de las ciencias sociales y humanas francesas permite valorar las particularidades de los distintos campos del saber y conceptualizar los procesos de intervención como procesos particulares justamente en tanto las “Ciencias de la Educación” no pretendan reproducir el esquema tradicional de la ciencia moderna que la escinde en “pura” y “aplicada” (epistémé y technè), consintiendo graciosamente que la Pedagogía, la Didáctica o las disciplinas educativas particulares aspiren a ser, en términos aristotélicos, epistémés poieticas pero nunca teoréticas. Finalmente, el valor teórico y práctico del prag-

matismo anglosajón será tal mientras no reduzca conceptualmente la problemática de las prácticas educativas a la relación entre teoría y práctica, o entre proyecto y acción, es decir, si asume que el problema de la relación teoría-práctica no puede concebirse en términos de totalización, que las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias, que las teorías son siempre locales, relativas a un determinado campo, que en nuestro caso podríamos llamar “educación corporal”, que se trata de “un sistema de relevos en un conjunto, en una multiplicidad de piezas y de pedazos a la vez teóricos y prácticos” (DELEUZE en FOUCAULT, 2000, p. 8)<sup>6</sup>.

De igual modo, un discurso general sobre la enseñanza tiene sentido si abandona la ilusión comeniana de “enseñar todo a todos”; si entiende que no hay patrones constantes en todas las acciones de enseñanza, ni metodologías genéricas aplicables a contenidos de índole diversa; si admite que los especialistas de las distintas disciplinas son los propietarios de sus carreras y programas de formación, y emprende seriamente el esfuerzo de penetrarse con los problemas epistemológicos, cognoscitivos, prácticos, de cada una de ellas, disponiéndose a confrontarse con las estructuras conceptuales y con los contenidos curriculares de los distintos campos. En fin, si asume un compromiso con el trabajo integral de la escuela que ayude a completar la problematización que se elabora desde las didácticas especiales en la construcción de un proyecto acabado, exhaustivo, que recupere el saber que las disciplinas tienen de la escuela, y el lugar y las tareas concretas, curricularmente sustantivas, que tienen en la escuela, así como éstas debieran hacer lugar a un saber elaborado en las cátedras universitarias cuyo valor quizás resida, precisamente, en su distancia del diario trajín, en no estar expuesto a la obligación de dar respuestas útiles o certeras a los problemas cotidianos del trabajo escolar.

<sup>6</sup> Cfr. Crisorio (2007).

En definitiva, a partir de la problematización epistemológica, elaborar hoy un currículum para formar profesores de Educación Física, o de cualquier otra materia, requiere indudablemente una reflexión general sobre el problema de la educación, sobre cómo conservar lo mejor del pasado y mejorar el futuro simultáneamente, o cómo hacer el equilibrio que supone la transmisión crítica de una cultura para “formar” mejores hombres; hace necesaria una comprensión de la problemática educativa contemporánea en relación con los cambios en los distintos frentes sociales, económicos, culturales, y una visión histórica de esa misma problemática; impone considerar el problema del maestro, del alumno, del ambiente, de los medios tecnológicos y de los distintos campos de la cultura; obliga a ver qué representa la escuela para los jóvenes y los niños en relación con las otras ofertas culturales de que disponen y a reflexionar sobre ellas e interpretar los modos de vida, los usos y costumbres de las nuevas generaciones; y vuelve indefectible incluir un espacio curricular donde se analice la escuela como ámbito de trabajo y como ámbito de formación y, por supuesto, la problemática del currículum. Sin embargo, no obliga a incluir imprescindiblemente una Didáctica General, por ejemplo, o una Historia o una Sociología de la Educación. En el Plan de Estudios de nuestra carrera de Profesorado, muchos de los temas planteados, que podrían ser objeto de una Didáctica General, están en las Didácticas Especiales; otros, también relacionados con la enseñanza, figuran en materias específicas, como Educación Física o Teoría de la Educación Física, y la inserción de genealogías, esos estudios de “historia” pero no trabajos de “historiador” (FOUCAULT, 1993, p. 12), en esas mismas materias disciplinarias, nos ha mostrado ser tan útil o más que la inclusión de una Historia de la Educación, o que el tratamiento de esos contenidos únicamente en Historia de la Educación.

Discutir qué contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes) es necesario que estén, y garantizar que estén, es más importante que establecer límites formales o marcas especiales para que una disciplina funcione con identidad propia. En otras palabras, un curriculum no puede construirse sin determinar qué contenidos es preciso garantizar, pero en absoluto necesita de las divisiones “ordenadoras” a las que los tecnócratas son tan afectos, como, por ejemplo, la segmentación (fragmentación) en “Espacios”: de la Formación General, de la Formación de Orientación, de la Formación Específica, de la Práctica, alumbrados en mi país por la reforma de la última década del siglo pasado y sostenidos por la de la primera de éste, de los cuales, al primero le correspondería la fundamentación teórica, pedagógica, filosófico-antropológica, con sus concepciones del hombre y de la educación; al segundo las cuestiones relacionadas con la psicología experimental, evolutiva, con sus teorías del aprendizaje y sus propuestas para enseñar todo a todos; al tercero los contenidos específicos de la materia de que se trate; y al último, por fin, los problemas de la práctica, que es preciso conocer mediante la observación y la experiencia. Un ordenamiento racional, una secuencia lógica de apoyos sucesivos, un trayecto impecable del fundamento a la aplicación, un pasaje impracticable de la teoría a la práctica tomando lo peor de las tres tradiciones: un discurso pedagógico de cuño alemán, pero con pretensiones de fundamento, la ilusión comeniana de enseñar todo a todos, la epistémé y la techné de las Ciencias de la Educación francesas, y la teoría y la práctica como totalidades de algunos desarrollos anglosajones.

---

**Pedagogical and didactic fundamentals of school Physical Education: pillars of unit or debris of fragmentation?**

**Abstract**

This research work was based on an interview about the relations of Pedagogy and Didactics conducted with

Dr. Alfredo Furlán, an Argentinian pedagogue exiled in Mexico since 1974. This work discusses the idea that such subjects constitute, or should constitute, some form of fundamental to physical education as an educational subject. It suggests a horizontal debate among specialists and discourses that articulate theories and practices which are better placed, more local, less global and less abstract than what one tends to presume when theory and practice are discussed as totalizing categories. Without forgetting local concrete tasks that exist in the syllabus, this research work emphasizes that physical education at school has the importance of a finished project, being part of the set of contents that a school selects to be taught. It poses the issue of topic selection and its distribution as a main problem in the construction of a syllabus: discussing which contents (knowledge, skills, and attitudes) need to be guaranteed before defining the competences that currently attract the attention of technocrats; establishing limits and landmarks for a subject to work under its own identity or the “organizing” divisions such technocrats are so fond of.

**Keywords:** Pedagogy – Didactics – traditions – subjects – syllabus – contents – discourses.

**Os fundamentos pedagógicos e didáticos da Educação Física escolar: pilares de uma unidade ou escombros de uma fragmentação?**

**Resumo**

Com base em uma entrevista sobre as relações entre a Pedagogia e a Didática realizada com o Dr. Alfredo Furlán, pedagogo argentino exilado e radicado no México desde 1974, o presente trabalho discute a idéia de que estas disciplinas constituam ou devam constituir algum tipo de fundamento para a Educação Física enquanto disciplina educativa. Propõe, assim, um debate horizontal entre especialistas e discursos que articulam teorias e práticas mais situadas, mais locais, menos universais e menos abstratas que o que se tende a supor quando se fala em teoria e prática como se fossem categorias totais. Enfatiza, sem esquecer o local e as tarefas concretas, curricularmente existentes, que a Educação Física tem, na escola, a importância do projeto completo, do conjunto de conteúdos que a escola seleciona para transmitir. Apresenta, como problema principal da construção de um currículo, a seleção dos temas e sua distribuição: discutir quais conteúdos (conhecimentos, habilidades, atitudes) é preciso garantir, antes de definir as competências que atualmente concentram a atenção dos tecnócratas, estabelecer os limites e marcas para que uma disciplina funcione com uma identidade própria ou as divisões “ordenadoras” a que esses mesmos tecnócratas são tão afeitos.

**Palavras-chave:** Pedagogia – Didática – tradições – disciplinas – currículo – conteúdos – discursos.



## Referências

CRISORIO, R. Saber y ser competente no es lo mismo. *Revista Educación Física y Deporte*, Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física y Deporte, volumen 25-2, p. 95-103, 2006.

\_\_\_\_\_. La Teoría de la Educación Física ¿Fundamento de saber o instrumento de poder?. *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín: Funámbulos, 2007. p. 129-143.

FURLÁN, A. Entrevista con Ricardo Crisorio y Marcelo Giles sobre las relaciones entre Pedagogía, Didáctica y Disciplinas educativas. Inédita, 1998.

FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad 2 – el uso de los placeres*. México: Siglo XXI, 1993.

\_\_\_\_\_. *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza Materiales, 2000. p. 7-19. Publicado inicialmente en la revista *L'Arc* (49), 1972.

PLATÓN. *Las Leyes*. Edición bilingüe, traducción, notas y estudio preliminar por José Manuel Pabón y Manuel Fernández-Galiano. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1960.

.....  
Recebido: 4 de dezembro de 2007  
Aprovado: 4 de dezembro de 2007

Endereço para correspondência  
ricardocrisorio@ciudad.com.ar