

# Aporte de una perspectiva ética desde el marco de la teoría de Habermas

Sobre la concepción epistemológica actual del Ministerio de Educación de la Nación utilizada como referencia para la elaboración de los Diseños Curriculares de los profesorados de Educación Física

Roberto Glina<sup>1</sup>

Email robertoglina@yahoo.com.ar

Recibido: 25/07/2019

## Resumen

El propósito de este trabajo es realizar un breve análisis sobre las recomendaciones que en la actualidad el Ministerio de Educación de la Nación propone utilizar para la elaboración de los diseños curriculares en las instituciones formadoras de profesores en Educación Física, y desarrollar algunas consideraciones éticas desde una perspectiva habermasiana sobre el tema, debido a que la observación por parte del autor del presente trabajo, tanto de las prácticas en los establecimientos escolares del nivel primario y secundario del Partido de La Matanza, (Provincia de Buenos Aires) de gestión pública, como médico del Departamento de Salud Escolar) y como docente integrante de una institución formadora de profesores de educación física (Universidad Nacional de La Matanza), le permitió observar y plantear, una discordancia entre el nuevo modelo curricular elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación y la metodología de enseñanza aplicadas en las escuelas del área mencionada por los docentes de la disciplina.

**Palabras claves:** Educación Física, diseños curriculares, ética, paidocéntrica, Habermas.

## Abstract

The purpose of the present work is to make a brief analysis of the recommendations that the Ministry of Education of the Nation currently proposes to use for the elaboration of curricular designs in the institutions that train teachers in Physical Education, and develop some ethical considerations from a Habermasian perspective on the subject, because the observation by the author of the present work, both of the practices in the primary and secondary school establishments of the La Matanza County, (Prov, off Buenos Aires) of public management, as a doctor of the Department of School Health) and as a member of a training institution for physical education teachers (National University of La Matanza), allowed him to observe and raise a disagreement between the new curricular model developed by the Ministry of Education of the Nation and the teaching methodology applied in schools of the area mentioned by the teachers of the discipline.

**Key Words:** Physical Education, curricular designs, paidocentric, Habermas.

<sup>1</sup> Médico Especialista en Medicina Laboral, Magíster en Investigación Educativa, Profesor Universitario, Docente del Departamento de Humanidades y Sociales de la Universidad Nacional de La Matanza (carrera Profesorado de Educación Física), Doctorando en Filosofía de la Universidad Nacional de Lanús. Miembro permanente de la Comisión de Bioética del Municipio de la Matanza.

La exactitud de la verdad luce incomprensiblemente en las tinieblas de nuestra ignorancia

Nicolás de Cusa,  
de docta ignorantia XXVI

## Introducción

El siglo XXI se inicia con ciertos planteos epistemológicos que tienden a sustentar el reencuentro del hombre con su cuerpo, de una toma de conciencia paulatina de la integridad de su ser, superando lentamente los efectos rupturistas de las concepciones filosóficas generadoras de un cisma ficticio, abstracto, entre la mente y el cuerpo, conceptualizados como unidades separadas y necesariamente convivientes, pero con claro perjuicio para este último en la valoración cultural.

Si bien este acercamiento y apreciación del cuerpo están ligados en buena medida con las concepciones biopolíticas de salud corporal, con el complemento del uso industrial y comercial de imágenes de cuerpos aislados de su interioridad, para promover la adquisición de productos que ayudan al cuidado biológico del organismo humano, de programas de entrenamiento muscular, de máquinas cibernéticas que facilitan y disminuyen el rigor de los ejercicios, no es menos cierto que el cuerpo ha pasado a un plano de interés y atención desconocidos hasta ahora.

La nueva visión de la corporeidad y la motricidad humanas, como constructos complejos y continuos del sí mismo en el devenir histórico-social, desarrollada por pensadores como Merleau Ponty, Sergio, Le Breton, Santin, entre otros, en el marco de análisis críticos de las instituciones sociales y las acciones humanas condicionadas por ellas producidos por Foucault, Bourdieu,

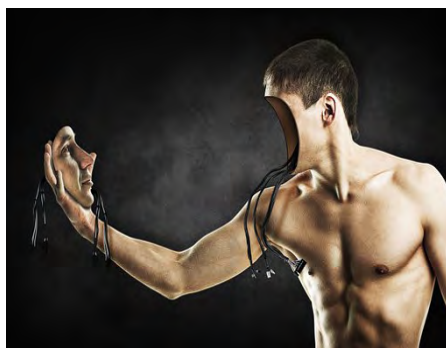
Elías, Giroux, Bracht, Habermas, con el aporte de psicólogos y pedagogos en la línea de Freire, Vygotsky, Piaget, Ausubel, han producido en el inicio de este siglo convulsiones teóricas de real importancia en la consideración del ser humano, mujeres y hombres, y sus desarrollos posibles a través de una educación rupturista con los modelos asentados sobre el concepto cerrado y conservador de reproducción cultural.

El propósito del presente trabajo es realizar un breve análisis sobre las recomendaciones que el Ministerio de Educación de la Nación propone utilizar para la elaboración de los diseños curriculares en las instituciones formadoras de profesores en Educación Física, y desarrollar algunas consideraciones éticas

desde una perspectiva habermasiana sobre el tema, debido a que la observación por parte del autor del presente trabajo, tanto de las prácticas en los establecimientos escolares del nivel primario y secundario del Partido de La Matanza, (Provincia de Buenos Aires) de

gestión pública, como médico del Departamento de Salud Escolar) y como docente integrante de una institución formadora de profesores de Educación Física (Universidad Nacional de La Matanza), le permitió observar y plantear, una *discordancia* entre el nuevo modelo curricular elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación y la metodología de enseñanza aplicadas en las escuelas del área mencionada por los docentes de la disciplina.

Compartimos que la ética, de acuerdo a Díaz (2000, p. 306), es una instancia constitutiva e indeclinable de la formación y perduración de los sujetos sociales, independientemente de la tarea que realicen.



A menudo se identifican los términos “ética” y “moral” como términos de diferente significado, aunque su deslinde implica una toma de posición teórica donde se considera a la Ética como una disciplina filosófica que trata sobre la moralidad. Para nuestro trabajo, tomaremos ambos términos como dos modos de nombrar al *ethos*, visto como un fenómeno conflictivo (Maliandi, 2008, p. 25), constituido históricamente para aludir a un conjunto de creencias, actitudes, convicciones, formas de actuar, donde también se alude a la facticidad normativa entendida en el sentido hegeliano de la eticidad.

Debido a que se espera que un diseño curricular conforme un modelo de enseñanza, estableceremos una breve comparación con los modelos de enseñanza y aprendizaje que sirvieron de guía en distintas épocas, confrontándolos con el diseño propuesto por el Ministerio de Educación de la Nación, y lo observado en la práctica.

Para ello pensamos que resulta necesario realizar una reseña histórica de las diferentes corrientes epistemológicas que sustentaron con su ideología los distintos modelos de enseñanza empleados en nuestro país para poder establecer una comparación de lo ocurrido en el devenir histórico lo cual nos podrá permitir reflexionar críticamente y adoptar una postura ideológica sobre el modelo curricular actual, desde el plano de la ética.

## I. El tema en cuestión

Tomamos la definición de curriculum de la pedagogía mexicana de la Universidad Autónoma de México, Alicia de Alba:

Por *curriculum* se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbre, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, (Alba, A., p. 59)

En la actualidad la Educación Física, de acuerdo a lo consignado en el documento correspondiente al Ministerio de Educación de la República Argentina para el diseño curricular de los profesorado de Educación Física del país, es concebida como una disciplina pedagógica, que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social.

Esta manera de pensar actualmente a la disciplina se contraponen a la forma en que se la consideró desde los inicios de su implementación en el ámbito educativo, en el año 1912 hasta aproximadamente la década de 1980. Para poder comprender la contraposición señalada, de los diferentes modelos de enseñanza dominantes se hace necesario tener una información de los diferentes campos disciplinarios que conforman la carrera.

La carrera se organiza en tres áreas disciplinares, la biológica, la cual agrupa materias como por ejemplo anatomía, fisiología, biomecánica y biología, la pedagógica que incluye pedagogía, teorías del aprendizaje, psicología general, evolutiva, y el área de las materias prácticas, que incluyen el aprendizaje de las disciplinas deportivas, como por ejemplo atletismo, natación, gimnasia, fútbol vóley, básquet, hockey etc.<sup>7</sup>

De acuerdo a Aiseistein (1996, p. 149-167), podemos considerar según al área dominante al menos tres modelos de estilos de enseñanza:

<sup>7</sup> Se enumeraron algunas de las materias que componen el plan de estudios de la carrera a los fines de generar una lectura comprensiva del tema

El Biomédico  
 El Psicosocial  
 El Sociocultural

Pasaremos a describir las características más importantes de los mismos, y el sustento epistemológico-metodológico que subyacen en los mismos.

## II. Modelo Biomédico

Su base es el pensamiento positivista y de acuerdo a Mombrú (2012, pp. 108-110), el mismo encierra un enfoque epistemológico-metodológico basado en la toma de decisiones fundamentada en la empiria, el cual aplicado al campo de la Educación Física se manifestó en la constitución de un modelo que según (Torres Mata y Peñero-ni, 2003, pp. 2-7) se lo puede denominar “biomédico” el cual presenta como rasgos fundamentales las siguientes características que se resumen en la siguiente tabla (1).

Este modelo fue el primero que se utilizó en los profesorado, en el mismo primaba como objetivo de enseñanza la formación disciplinaria del sujeto a los fines de poder

entrenarlo con objetivos militares (defensa de la patria), la subordinación al gobierno, y la de formar deportistas de alto rendimiento, *promoviendo la competitividad*, y estableciendo prácticas orientadas a la concepción de mejorar el estado de salud a través de la actividad física, el ejercicio y deporte.

Basado en la filosofía positivista y en las ideas de la Ilustración para lograr el progreso y la eficiencia, que alcanza su máximo esplendor en el siglo XIX (segunda mitad). Siendo uno de los fundadores de esta corriente de pensamiento Comte “saber para preveer” la pedagogía positivista puso énfasis también en los hechos demostrables, en la realidad empírica.

El alumno debe conocer esos hechos, esa realidad que existe fuera de sí mismo, de modo objetivo, y el docente está obligado a ofrecerles la posibilidad de acceder a esos conocimientos a través de su razón y sus sentidos, ayudado por las estrategias metodológicas científicas., de la cual derivan las corrientes filosóficas del utilitarismo formulando una ética deontológica señalando como principio de utilidad, aquello que produce un máximo placer. (Maliandi, 2008, p. 26)

**Tabla -1 Características principales del modelo biomédico**

Fundamentación científica	Ciencias Biomédicas
Concepto de Salud	Condición física óptima
Orientación pedagógica	Conductista
Contenidos didácticos	Preparación física competitiva-gimnasia terapéutica-Alto rendimiento
Rasgo esencial	Repetición estandarizada y variada de acciones, desarrollo de capacidades físicas y habilidades motrices
Relación profesor alumno	Relación sujeto-objeto en un ambiente de directividad y de disciplina impuesta
Vía predominante de investigación	Positivista-conductista-cuantitativa

Fuente: [www.efdeportes.com/](http://www.efdeportes.com/) Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - Nº 62.

### III. El modelo psicoeducativo

Este modelo se inscribe en la concepción lógica metodológica de la investigación (Momburú, 2012, p. 110) y empieza a cobrar fuerza a partir del año 1960. Un rasgo esencial de dicho modelo es que el mismo se acentúa en la motivación y en el aprendizaje del alumno más que en la enseñanza del profesor. El docente trata por lo tanto de ayudar y de facilitar por medio de actividades a los alumnos sobre las situaciones necesarias para que puedan elegir y tomar decisiones y construir un aprendizaje a través del movimiento con lo cual el eje del aprendizaje de los alumnos es de carácter *activo, participativo y consciente* teniendo el docente como expectativas de logro de esta manera la de incrementar las potencialidades, no solamente las físicas sino también las psicológicas y sociales de los mismos, sus rasgos más sobresalientes los describimos en la (Tabla 2)

### IV. Modelo sociocultural

La influencia de la escuela de Frankfurt, en la Argentina, de la cual tomaron algunas de sus ideas Gino Germani, Juan José Sebrelli,

Marí, entre otros, con su modelo sociocrítico, las concepciones holísticas y el paradigma de la complejidad contribuyen a sustentar otro enfoque de la disciplina, encarnado por el modelo sociocultural. Estas nuevas consideraciones intentaron a partir de la década del 1980 y hasta la fecha generar un abandono paulatino del paradigma biologista-mecanicista para comenzar a ser redimensionada a partir de estas nuevas concepciones y dar paso a la preocupación por ayudar a los sujetos en la construcción de una práctica más inclusiva con el objetivo de generar espacios propiciadores de búsquedas lúdicas, a través de nuevos planteos pedagógicos, cuya intención al ser llevados didácticamente a la práctica por medio de acciones educativas facilitadoras de los procesos de integración de los *diferentes grupos etarios independientemente* de las limitaciones de sus capacidades motrices e intelectuales. Este modelo, también denominado “socio-crítico” por Devís y Peiró alcanza su mayor auge a partir de del año 1990. Postula el derecho de *todos* a la Educación Física y la práctica del deporte, así como también destaca la importancia de ambos a nivel de la construcción social, promoviendo *un estilo de vida saludable* y de la práctica de los mismos al aire libre y en

**Tabla-2 Características principales del modelo psicoeducativo**

Fundamentación científica	Psicología humanística
Concepto de salud	Bienestar psíquico y físico de la persona
Orientación pedagógica	Pedagogía cognitiva-Nueva escuela-Pedagogía operatoria
Contenidos didácticos	Psicomotricidad método psicocinético
Rasgos esenciales	La motivación de los alumnos-Rol del docente como facilitador
Relación docente-alumno	Sujeto-Sujeto en un marco no directivo
Vía fundamental de investigación	Investigación cualitativa

Fuente: [www.efdeportes.com/](http://www.efdeportes.com/) Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 62.

ambientes naturales. Desde una perspectiva científica y una pedagogía de construcción sociocultural, este modelo promueve una integración de la Educación Física y el deporte no sólo de profesores y alumnos, sino también de la familia y de la comunidad en general, y en función de mejorar la salud y la calidad de vida de los ciudadanos, y el cuidado del medio ambiente.<sup>8</sup> El modelo sociocultural representa otra dimensión de la actividad física que se asocia al sistema de valores creados por la sociedad y la estructuración social en cada contexto específico, sus aspectos más relevantes los describimos en la tabla 3.

Este modelo deja de lado la concepción positivista del movimiento “hombre máquina”, posible de ser explicado desde la física y la biología para pasar al concepto del movimiento como “motricidad y desarro-

factores que se deben tener en cuenta a la hora de la enseñanza del mismo.

## V. Consideraciones sobre el documento del Ministerio de Educación

Las distintas corrientes consideradas las podemos agruparlas básicamente en dos conjuntos: -el primero de fundamento *positivista*, corresponde al modelo biomédico y el segundo (aunque con alguna diferencia pedagógica que estimamos a los fines del trabajo no cobra importancia), con una fundamentación *en las corrientes no positivistas* del pensamiento, y que son a las que se adhieren las recomendaciones actuales. A los fines del presente trabajo se describirán y analizarán algunos de los párrafos de mayor relevancia del documento del Ministerio, confrontándolos con la realidad que se observa en la práctica de la disciplina.

**Tabla: 3 Modelo Sociocultural**

Fundamentación científica	Enfoque histórico cultural Sociología de la Educación
Concepto de salud	Bienestar psíquico-social y físico de la persona
Orientación pedagógica	Pedagogía cognitiva-Nueva escuela-Pedagogía operativa constructivismo-Pedagogía crítica
Contenidos didácticos	Deporte inclusivo-Sociomotricidad
Rasgos esenciales	La motivación de los alumnos-Rol del docente como facilitador deporte participativo-interacción grupal
Relación docente-alumno	Sujeto-Sujeto en un marco no directivo y en un ambiente libre participación que incluye a la familia
Vía fundamental de investigación	Investigación cualitativa y sociocrítica

Fuente: [www.efdeportes.com/](http://www.efdeportes.com/) Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - Nº 62

llo de la corporeidad” o sea el movimiento desarrollado desde la perspectiva del sujeto participante en el mundo, en donde en el análisis de la conformación del movimiento se lo considere atravesado por conductas sociales, afectivas, cognitivas y biológicas,

<sup>8</sup> Esto está en concordancia con las Recomendaciones de la Federación Internacional de Educación Física, (F.I.E:P) de la cual la República Argentina forma parte

En el documento emanado por el Ministerio se refleja en las recomendaciones para elaborar los diseños curriculares la adopción **como modelo** la postura sociocrítica, para sustentar este concepto extraemos algunos de sus párrafos de mayor significación:

En este sentido las necesidades y requerimientos sociales de prácticas deportivas acordes con las distintas posibilidades de

las personas y los grupos que constituyen, en contextos donde prima la diversidad, no admiten un modelo pensado desde la idealización del deporte como máxima expresión del potencial humano o de distinción social, excluyente y elitista. (Ministerio, 2009, p. 15)

El mismo documento alude acerca de la necesidad de algunas consideraciones de su sustento epistemológico lo que podemos observar en el siguiente párrafo:

Por otra parte, se hace necesario realizar algunas consideraciones sobre el sustento epistemológico multidisciplinario que caracteriza a la Educación Física, para poder determinar el conocimiento que debe ser incluido. En este sentido la corporeidad y motricidad humana requieren un particular análisis por ser esenciales para la constitución de la Educación Física como disciplina pedagógica. (Ministerio, 2009, p. 17)

Concordando con Nasiff, citado por Silver, (2016, pp. 23-25), estas consideraciones de sustento epistemológico multidisciplinario necesitan apoyarse en una disciplina que intervenga como un elemento unificante o como un punto analítico. Para el caso de las ciencias de la educación en general y para la Educación Física en particular, es *la pedagogía* que hace que los aportes de otras disciplinas no sea una simple yuxtaposición mecánica de saberes inconexos sino todo lo contrario estos se estructuran sistemáticamente en un cuerpo coherente. La concepción del autor mencionado postula la necesidad de diseñar puntos de vista pedagógicos integrables en un sistema abierto y flexible, que se mueva entre la realidad de la educación como práctica social y la reformulación de elementos que permitan su abordaje teórico. En otras palabras, la adecuada inteligibilidad de los procesos educativos desde un enfoque pedagógico requiere ubicarlos en el marco de la realidad mayor,<sup>9</sup> vincularlos con la

<sup>9</sup> Se trata de considerar una mirada que abarque la pedagogía un enfoque humanístico social, en

dinámica del proceso en que se explicitan y considerar sus alcances formativos.

Como pudimos observar la construcción de una concepción pedagógica fue variando a lo largo del devenir histórico, lo cual quedo documentado en los diseños curriculares y planes de estudio epocales y a las prácticas de los mismos.

Pero sería ingenuo no considerar en nuestra lectura, lo cual nos permitiría entender con un mayor realismo otras variables que nos permitirán comprender lo que sucede en la actualidad en la praxis de la enseñanza de la Educación Física y que hace a la “verdadera” dimensión de la instrumentación del contenido curricular en el nivel institucional, por parte tanto de las instituciones formadoras de docentes, como al momento del ejercicio profesional de los mismos. Los pedagogos Cesar Col, José Gimeno Sacristán, Laurence Stenhouse, (Alba 1998) lo denominan “*curriculum oculto*”, el no escrito y es el que sustenta a diario las prácticas empíricas de los docentes observadas en Instituciones del Partido de La Matanza, en las que subyacen fuertemente la corriente positivista y que no concuerda con lo recomendado en el curriculum oficial, basándose entre otros aspectos de acuerdo a Tiramonti (1992, p. 27-31) en la ideología de los saberes propios de la formación que adscriben los docentes, las características propias de la institución. En la práctica suelen prevalecer en la actualidad criterios positivistas en la Educación Física y en el deporte, con el objetivo de generar “cuerpos perfectos”, sin contemplarse la aceptación de una mayor inclusión al considerado “diferente” (el obeso, el que presenta alguna discapacidad motriz etc. . .).

Estas observaciones *discordantes* entre lo sugerido por el nivel central y la praxis cotidiana institucional observada nos en-

concordancia con el concepto de Paulo Freire

caminan a dar una opinión fundada en *una perspectiva ética*, con el objetivo de poder esbozar una reflexión que permita una mirada que pueda aportar alguna orientación didáctica en la enseñanza de esta disciplina, adecuándola a las instancias y necesidades que conforman el mundo del presente siglo.



## VI. La reflexión ética

De acuerdo con Maliandi (2008, pp. 13-14), la ética es entendida como una disciplina filosófica que tiene la tarea y la responsabilidad de esclarecer el sentido de los fenómenos morales, y en particular las valoraciones de las normas que van adosadas a esos fenómenos.

La ética, como referencia, nos ubica ante una doble dimensión: la que supone, tomar posición en relación con los dilemas que suscita la educación en valores, así como a actuar desde el compromiso con los valores personales y sociales que mantienen una perspectiva humanizadora, cuando se aborda la tarea de educativa; y la que conlleva tener presente que, desde todos los elementos propios del currículo y desde la práctica educativa diaria, se educa en valores, lo que debería situar a estos en el epicentro de la acción pedagógica (Omeñaca Ruiz, 2014, p. 10).

En la filosofía contemporánea, los debates ético-políticos se desarrollan en torno a autores que, siguiendo la impronta nietzscheana identificada con las críticas al igualitarismo (tanto en la vertiente kantiana como en la utilitarista), destacan el carácter de la otredad, que no puede ser reducida a ninguna mismidad. En estos últimos años, el concepto de biopolítica, de raigambre foucaultiana, es explorado por autores de distintas tradiciones: Negri, Esposito, Agamben, Cacciari y Virno en la filosofía italiana; Bataille, Blanchot, Nancy y Derrida dentro de la filosofía francesa, en actitud polémica frente a las posiciones universalistas (Apel, Habermas, Rawls) y comunitaristas derivadas de planteos neo aristotélicos (MacIntyre, Gilligan, Walzer). (Ambrosini Programa de Ética, 2018)<sup>10</sup>.

Hablar de la Educación Física en lo que respecta a su identidad como disciplina en la *actualidad* implica tomar en cuenta una teoría que recupere la experiencia corporal-educativa, la explique y la comunique, y la adopte en la práctica pensando que es poco probable *establecer criterios curriculares centrales uniformes* para todas las jurisdicciones educacionales que conforman nuestro país y que las mismas deberían realizarse con una mayor participación del colectivo educativo local y que se sustente en un modelo real interdisciplinario, donde la lucha no sea la *de imponer una determinada corriente* sino la de intercambiar experiencias y emplear las más adecuadas para la formación de los docentes, apoyado esto en criterios de reflexión y consenso, y de carácter inclusivo lo cual no significa que esto evite situaciones conflictivas, *entre la adhesión de los docentes*

<sup>10</sup> Programa de la asignatura Ética del Posgrado "Doctorado en Filosofía", de la Universidad Nacional de Lanús, Provincia de Buenos Aires, República Argentina



a los distintos modelos descriptos, donde la lucha no sea la *de imponer una determinada corriente* sino la de intercambiar experiencias y emplear las más adecuadas para la formación de los docentes, apoyado esto en criterios de reflexión y consenso, lo cual no significa que esto evite situaciones conflictivas. (Glina, Silva, pp. 10-11)

Desde esa perspectiva consideramos que la teoría de la acción comunicativa esbozada por Habermas podría ser considerada y adaptada como marco de referencia, en un intento de integración de las diferentes corrientes pedagógicas señaladas.

En el marco de la crítica a las posiciones éticas universalistas, esbozadas por la corriente de pensamiento positivista, como por ejemplo el utilitarismo de Stuart Mill, la conceptualización de la idea de “comunidad” aparece problematizada cuando se admite la irrupción del otro, de la diferencia. Esta idea de comunidad, en tensión y distinta de cualquier idea de comunidad de lazo sanguíneo, incide en los debates éticos contemporáneos relacionados con la problemática del multiculturalismo (minorías étnicas, relación con el extranjero y el diferente), en el área de la Educación Física significa la inclusión del discapacitado, la cuestión de género, etc. (Ambrosini, 2005, p. 10)

Habermas presenta su teoría como una ciencia reconstructiva en el sentido de que intenta aislar, identificar y aclarar las condiciones que se requieren para la comunicación humana. Este autor elaboró junto a Apel a través de coincidencias y discrepancias con el mismo una serie de ideas que vincularon la pragmática con importantes problemas sociales. Fundamenta su ética a partir de

presupuestos pragmáticos del lenguaje, lugar que ocupa el procedimiento de la argumentación racional, basada en la capacidad de adaptarse inteligentemente a las condiciones del entorno con vistas a la construcción de un propósito la racionalidad comunicativa, como acción estratégica implica la estructura humana del habla como estándar básico



de la racionalidad que comparten los hablantes, siendo el lenguaje un medio a través del cual los agentes se orientan a través de su propio éxito. La acción teleológica ocupa el centro de atención de las teorías filosóficas de la acción desde Aristóteles, según Habermas. Este concepto de acción se

amplía y se convierte en acción estratégica cuando en el cálculo que el agente hace de su éxito intervienen las expectativas de otros agentes que también buscan maximizar sus propios intereses (Ambrosini, 2005, pp. 5-7). La pragmática formal lleva implícita la inmersión en un proceso transformador, sustentado sobre la reflexión. En el ámbito de la educación de acuerdo a (Alba, pp. 62-64), demanda de un cuestionamiento de la realidad educativa, del tejido social en el que se inserta la escuela, de lo que hay de alienante en la sociedad actual, de las relaciones de poder que acaban por asumirme como parte de una lógica pretendidamente universal, única e inmutable, de las ideologías imperantes y del modo en que estas influyen sobre las estructuras socioculturales. E inscribe este cuestionamiento en el anhelo de suscitar el cambio social hacia marcos más inclusivos, equitativos y respetuosos con las personas. Se articula a partir de un currículo abierto al marco sociocultural (Alba, 1998), en el que se desarrolla y al espacio vivencial de

los alumnos, acogiendo también como saber relevante, el procedente del sector femenino, del medio rural, de los diferentes grupos étnicos, de los inmigrantes, de las clases subyugadas. Implica tejer la acción pedagógica sobre el substrato que representan la dignidad humana y la justicia social. Conlleva una actitud de apertura que permita ir más allá de lo local, para focalizar la mirada en un mundo cada vez más globalizado, integrando lo micro y lo macrosocial, lo singular y lo universal.

Para Habermas significa ubicar en el centro de la acción didáctica, a cada alumno, haciéndole partícipe de un clima en el que es posible cuestionarse y buscar respuestas, argumentar, defender y contrastar, como prácticas liberadoras sensibles al desarrollo de la conciencia crítica, y abiertas al camino que conduce hacia la emancipación. Y acarrea una actuación cuyo horizonte se ubica en la creación de una sociedad auténticamente democrática.

En el texto “Conciencia Moral”, Habermas (1985, pp. 137-140), concibe el discurso práctico como un procedimiento para la comprobación de la validez de normas postuladas de modo hipotético y no como un procedimiento de producción de normas justificadas. Mediante el discurso práctico se forma argumentativamente la voluntad común que, dejando de lado los intereses particulares de cada cual, y en base a presupuestos universales de la comunicación, es capaz de asegurar la rectitud de los acuerdos normativos. Gracias a la ampliación desde los intereses particulares a la voluntad general, “en el orden moral, tal como lo concibe Habermas, se produce una conciliación entre razón y voluntad, conocimiento y motivación” que recuerda a la idea hegeliana de un universal racional depositado más fervientemente en el concepto de un entendimiento comunicativo. Habermas llega a estas conclusiones en base a dos tipos

de argumentos que fluyen de la racionalidad práctica derivada de la ética discursiva: los argumentos analítico-pragmáticos (en los conceptos de acción, comunicación y comunidad de diálogo) y los argumentos teórico-empíricos *que son los que vinculan con el área disciplinar pedagógica*, (estudios de psicología evolutiva en los que se manifiesta “*la vinculación del juicio moral con las formas de reciprocidad que se aprenden y se desarrollan en los distintos estadios de interacción*”, desarrollado por autores del área de la psicología evolutiva como Piaget, Vygotsky, Kohlberg y Mead).

De Vygotski destaca el valor atribuido a la mediación lingüística en los procesos de desarrollo ontogenético y en los procesos de aprendizaje humano en general. Piaget (1991, pp. 38-42), se interesa por el desarrollo del niño, también en lo tocante a la conciencia moral. Tomando como referencia el modelo de desarrollo moral de Kohlberg, Habermas muestra cómo el tránsito hacia la visión de “lo justo” concerniente a la moral universalista, corresponde a la forma de configuración mental operatoria de la última etapa del juicio moral según el modelo evolutivo de Kohlberg: el orden pos convencional y de principios.

¿Cómo poder tener una perspectiva que permita establecer cuál sería el camino más adecuado para construir un diseño curricular?, pensamos que la respuesta no es sencilla, creemos que la ética (Díaz, 2000, pp. 378-379) tiene una alta responsabilidad al señalar que la normatividad científica estar atravesada por lo axiológico. Al respecto señala Mombrú:

Ahora bien, como el panorama es que los espacios institucionales donde se puede producir conocimiento científico, no son ni autónomos, ni autárquicos, ni autosuficientes, y no es el caso de que el conocimiento científico no esté subordinado a intereses económicos y políticos, ni tampoco que los

científicos estén preocupados en democratizar el conocimiento, ni difundir el saber, es que se piensa en la ética como el posible coto a los daños que se pueda ocasionar con la entrega del saber en forma indiscriminada. De ese modo, la ética se revela como una estrategia para justificar los daños colaterales. (Mombrú, 2012, p. 272-273)

Desde esta postura, coincidimos con Mombrú (2012) en su idea de que resultaría más conveniente examinar las estrategias de instalación del hombre en las instituciones e intentar situar, en los intersticios donde el poder como dominio se fractura, otras estrategias orientadas por la lógica de la voluntad de *poder ser con los otros* y es ahí donde pensamos que recobra un gran valor el *curriculum* “oculto”, es decir, poder pensar acerca de esta dicotomía (teoría ministerial y práctica en terreno) el cual tendría que empezar a ser la punta del “*icerberg*” para mejorar las prácticas instaladas y por ende adquirir el status de visibilidad, con su incorporación al Proyecto Educativo Institucional.<sup>11</sup>

¿Por qué pensamos que es importante su visibilidad? Sostenemos que el hecho de ser algo de características “ocultas”, impide una posibilidad de evaluación de las mismas, y acá consideramos algo crucial en educación una práctica que no puede ser evaluada y sometida a una reflexión crítica puede terminar peligrosamente naturalizada. Sostenemos esta visión debido que, en la formación de Profesores de Educación Física, se debe reflexionar sobre las situaciones conflictivas y cambiantes del medio socio-educativo, analizando las relaciones entre la cultura, poder y transformación, desde el contexto sociopolítico, cultural y económico, en un intento de transformar la práctica en forma más adecuada a los tiempos actuales. (Galarza, 1999, p. 3). y es por eso que adherimos a la postura de Habermas,

“*que mediante el discurso práctico se forma argumentativamente la voluntad común que, dejando de lado los intereses particulares de cada cual y en base a presupuestos universales de la comunicación, es capaz de asegurar la rectitud de los acuerdos normativos*”. Sostenemos que un ámbito adecuado para el aprendizaje de esta forma de conformar la sociedad es la Institución escolar, a través de la enseñanza de las diferentes disciplinas y respetando, el desarrollo evolutivo del niño/a.

De acuerdo a Escarti (2016, pp. 17-20), *los ambientes de actividad física son excelentes* para el desarrollo de responsabilidad personal y social puesto que son interactivos, divertidos, y proveen muchas oportunidades para explorar emociones. Este modelo se compone de 6 niveles en los cuales las y los estudiantes de Educación Física y los y las atletas progresan, a través de varios niveles que enfatizan lo que es la auto responsabilidad, la participación y el respeto. A medida que se progresa en el modelo, los estudiantes pasan por varios niveles para poder ser responsables. Los primeros cuatro niveles son esperados y éstos, a su vez, se espera que sean transferidos a la comunidad. Hellison provee estrategias específicas para incorporar el uso de la responsabilidad social en la sala de clase. Tales estrategias consisten en modificación de tarea, charlas para concienciar, conserjería, planificación, reuniones de grupo y tiempo de reflexión, donde prevalece la actitud comunicativa entre pares y profesores y la conformación de los consensos.

## Conclusión

A lo largo de su evolución como disciplina pedagógica, el pensamiento positivista reinante generó según sus críticos en la Educación Física, limitaciones para comprender en la singularidad de sus destinatarios, la heterogeneidad e incertidumbre propia de sus prácticas pedagógicas y las formas de intervenir

<sup>11</sup> En la actualidad la tendencia es llamarlo Proyecto Comunitario Institucional (P.C.I)

adecuadamente en distintos contextos sociales. Asumimos, modestamente como conclusión sin ninguna pretensión de dar “recetas” para esta problemática que de acuerdo a Fernández (2004, pp. 215-226) sería importante forjar la construcción de espacios de institucionales escolares y comunitarios<sup>7</sup> en donde se puedan debatir estas consideraciones pedagógicas, como por ejemplo, cursos, capacitaciones docentes, donde se pueda debatir libremente y con fundamentos estas consideraciones y que los mismos no sean solamente utilizados a los fines de obtener algún “puntito”, para poder mejorar el curriculum personal y acceder a un cargo. Consideramos que de acuerdo a Freire a los maestros les corresponde transformar *posibilidades en oportunidades*, pero esto supone una evolución, una apuesta al sentido común y a las pedagogías valiosas, aquellas de inspiración paidocéntrica, capaces de producir aprendizajes aplicables, independientemente de adherir sin criterios lógicos de criticidad a determinada teoría.

Implica una evaluación que deberá observar los procesos, las dificultades que transitan la enseñanza y el aprendizaje, reconocer qué se alcanzó finalmente como producto de un esfuerzo educativo respecto a lo deseable y a lo posible. No será, justamente, una evaluación que compara la meta final prevista de antemano, común a todos, asignando calificaciones a la mayor o menor cercanía a la meta -al modelo técnico en el caso de la Educación Física convencional-, sin ponderar los procedimientos que se probaron y las actitudes que cambiaron, como aprendizajes de gran valor. Las expectativas de logro, en el planteo pedagógico que propugnamos, tendrían formulaciones de este tipo:

- Comprensión del valor de la educación física como proceso mediador para construir la propia corporeidad.

<sup>7</sup> Estimamos de suma importancia hablar de comunidad escolar (sumando la participación de todos los actores intervinientes)

- Identificación del capital motriz y las interacciones que posibilita con el entorno cotidiano.

- Toma de conciencia de la unicidad del propio cuerpo y su desarrollo a partir de la interacción social.

- Empleo eficaz de habilidades motrices en juegos deportivos construidos o resignificados por el grupo o comunidad de pertenencia

Así, para concluir, podría derivarse de acuerdo a Miseri (2015, pp. 203-215), un imperativo categórico de la propuesta ética de convergencia que pensamos sostiene las ideas de este trabajo, se expresa de esta manera: “obra de modo tal que tu acción sea razonable en un marco discursivo que incluya a los afectados, prestando especial atención a las particularidades y consecuencias del caso en cuestión y procurando elegir la opción que contribuya a respetar la mayor diversidad de perspectivas”, lo cual resulta a nuestro juicio muy importante en la construcción de un diseño curricular adaptado a las necesidades educativas locales.

## Bibliografía

- Ambrosini, C., (2005), “Jacques Derrida, la revisión de la figura fraterna de la amistad” en Mónica B. Cragnolini (comp) *Modos de lo extraño. Alteridad y subjetividad en el pensamiento pos nietzscheano*, Buenos Aires, Santiago Arcos.
- Ambrosini C (2018), Programa de la Asignatura Ética, Buenos Aires. Doctorado de Filosofía Universidad Nacional de Lanús.
- Aiseistein A., (1996) *El modelo didáctico en la Educación Física: entre la Escuela y la formación docente*. Bs As, Miño y Dávila.
- Aiseistein A., (2006), <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N°62, fecha de captura abril.
- Aranda, A. F., (1999), “La didáctica de la Educación Física, desde una visión crítica”.

*Revista Electrónica del profesorado*, Volumen 2(1).

—Ardila, R., (2013), “Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, Colombia vol. 45, núm. 2, pp. 315-319, Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá.

—Bourdieu, P., (2003). *Los usos sociales de la Ciencia*. Buenos Aires Inra

—Crisorio, R., (2012) “La teoría de la Educación Física. ¿Fundamento de saber o instrumento de poder?” Centro Interdisciplinario de Metodología de Las Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

—Alba, A., (1998). *Curriculum, Crisis, Mitos y Perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

—Devis, J. Peiró Velert, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física*, Barcelona, Inde.

—Díaz, E (2000). *La Posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad*. Buenos Aires, Biblos.

—Escarti, C. (2016) Modelo de responsabilidad personal y social a través del deporte como propuesta de educación en valores a los adolescentes, *Espiral cuadernos del profesorado. Revista Digital del centro del profesorado de Almería*, España. Volumen: 9 número 18, www.cpcuevasolula.es Fecha de captura 18/9/18.

—Farré L, (1958). *Cincuenta años de positivismo en la Argentina*, Buenos Aires, Peuser.

—Fernández, J.M (2004). *La Educación Física desde una perspectiva crítica de la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad*, España Universidad de Valladolid Centro Buen día.

—Frigerio, G, Poggi, M, Tiramonti, G., (1992). *Las Instituciones Educativas*, Cara y Ceca. Bs As, Troquel.

—Glina R, Silva, E. (2015). *En torno a la Educación Física*, Buenos Aires, Editorial Universidad Nacional de La Matanza.

—Glina R, Silva E. (2018). *Panóptico sobre la Educación Física*, Buenos Aires, Editorial Universidad Nacional de La Matanza.

—Habermas, J. (1985) *Conciencia moral y Acción Comunicativa*, Barcelona, Inde.

—Habermas, J. (1991). *Escritos sobre Moralidad y Eficidad* Barcelona, Paidós.

—Hisse M, Coordinadora (2009), *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares para Profesores de Educación Física*, Ministerio de Educación de La Nación www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001108.pdf, fecha de captura 30/8/18.

—Maliandi R, Thuer O, (2008), *Principios Bioéticos*, Buenos Aires, Ediciones Universidad Nacional de Lanús.

—Momburu, A (2012). *Paralaje Los giros y controversias en el campo de la epistemología y sus consecuencias metodológicas en la investigación científicas* Buenos Aires: L.J.C.

—Martínez, R. Departamento de Historia América, Universidad Complutense, *Revista Quinto Centenario* Núm.: 14, 1988, 193-2.

—Miseri, L (2015). *Una crítica convergente de Maliandi. Senderos divergentes*. Eikasía. Buenos Aires, *Revista de Filosofía* número 63. pp-203-216. Conicet, Cijis Unc.

—Morin, E. (2009). *El pensamiento complejo*. Madrid, Gedisa.

—Omeñaca Ruiz, V, Ruz Bueno I, (2015), “La Educación Física desde una perspectiva crítica”, *Efe Deportes Buenos Aires Revista Digital*, año 20, Número 204, www.efdeportes.com. Fecha de captura abril, 2018.

—Peñory Mata Torres, C., (2013). *Las concepciones epistemológicas en las propuestas de enseñanza*. Córdoba, Argentina: IPEF.

—Piaget J (1991). *Seis Estudios*, Barcelona, Labor.

—Puiggrós, A., (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum*. Buenos Aires, Galerna.

—Ramos, A., (2008), <http://www.efdeportes.com/Revista-Digital-Año13-Nº120>, fecha de captura agosto 2016.

—Silver J, (2016), *Pedagogía y Humanismo en el pensamiento de Ricardo Nasif*, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata.

—Yolmer A, Aguilar Castro, J. (2017), “La ética en la relación atleta-club en el deporte profesional: un análisis crítico desde la filosofía de la ética de Kant, Habermas y Mac Intyre. Visión gerencial”, *Revista Uniandes*, Universidad de Los Andes. N° 2.