

# LAS PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: NI TAN AUTORITARIAS NI TAN PARTICIPATIVAS

**Carlos Carballo**

*Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP*

*Carlos Carballo es Profesor en Educación Física (UNLP). Magister en Investigación Educativa (UAHC/PIIE-Chile). Profesor Titular de Teoría de la Educación Física 1 y Teoría de la Educación Física 2 (UNLP). Director del Proyecto de Investigación "Educación Física y sujetos con necesidades y en situaciones especiales en ámbitos no formales. Contenidos, propósitos y formas que adopta su enseñanza". Secretario de Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.(FHCE-UNLP)*

## 1. Introducción: Las fuentes del trabajo

El presente trabajo reconoce tres fuentes básicas. La primera de ellas se relaciona con mi propia experiencia docente, la cual estuvo fuertemente marcada por la recuperación de la democracia en Argentina. Este hecho permitió abrir la reflexión acerca de las propias prácticas, pasadas y presentes, con la intención de advertir la presencia de elementos autoritarios tanto en su concepción como en su implementación.

La segunda fuente la constituye mi participación en el proyecto de investigación *Orígenes y desarrollo de las líneas autoritarias en la pedagogía de la Educación Física. Provincia de Buenos Aires 1936-1940*, dirigido por la Dra. Ana Candreva, en el marco del Programa Nacional de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, que se desarrolló entre mayo de 1996 y abril de 1998. Este proyecto, abordado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, significó el descubrimiento de la dimensión histórica del problema del autoritarismo, pero sembró, a la vez, la sospecha sobre la posibilidad de conectar de modo directo el pasado reciente de la disciplina con las actuales manifestaciones de sus prácticas.

Finalmente, la tercera fuente la conforma la tesis con la que obtuve el título de posgrado como Magister en Investigación Educativa por la Universidad Academia de



reproduce en el espacio de la educación, y que se caracteriza como un acto de injusticia y de violencia desde los primeros hacia los segundos. Por eso, demanda una pedagogía *del* oprimido y no *para* el oprimido, que es lo que habitualmente ocurre y que reproduce y refuerza el *status quo*.<sup>2</sup> Al igual que su compatriota, identifica relaciones de falsa generosidad en las cuales el opresor muestra un rostro benévolo, pero sólo con el afán de conservar su poder omnímodo evitando que el oprimido tome conciencia de su opresión. En parte a esto se refiere Oliveira Lima al describir la figura del paternalismo.

Hace nueve años, en el *Primer Congreso de Educación Física y Ciencia* organizado por la U.N.L.P., Adriana Puiggrós sostenía que la postura autoritaria en educación -a la cual llamaba directivismo- implicaba sin más el borramiento de los individuos en tanto sujetos pedagógicos.<sup>3</sup> Llega a esta conclusión al comprobar que en el sistema educativo argentino, comprometido desde fines del siglo pasado con la homogeneización de una población heterogénea por efectos del proceso migratorio externo e interno, el maestro se despojaba de su identidad para asumir un rol normalizador (europeizante) y, al normalizar a sus alumnos, los despojaba de las suyas. La vida cotidiana -la cultura, en el sentido geertziano de red de significados- quedaba fuera de la escuela. Este parentesco entre autoritarismo y cierta forma de etnocentrismo aparece también en otra obra de Freire, en la que el autor denuncia el intento siempre fallido de resolver los problemas regionales o nacionales desde alternativas centrales o externas respectivamente.<sup>4</sup>

Quedan prefigurados, entonces, algunos elementos caracterizadores de lo autoritario: una actitud de desconfianza en el subalterno, una postura inflexible y etnocéntrica, un deseo de dominación y opresión que reifica al otro, una estrategia que impide el crecimiento de los demás. En el siguiente apartado se retoman algunas de estas cuestiones.

### ***Autoritarismo y Ciencias Sociales***

La frontera entre las reflexiones de naturaleza filosófica y aquellas de origen sociológico no siempre es definida. Por motivos de economía argumental se han agrupado bajo este título a autores de diversa extracción pero cuyas opiniones pueden

<sup>2</sup> Cfr. FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo.

<sup>3</sup> Cfr. PUIGGROS, A. (1993) "Autoritarismo, espontaneísmo, educación y formación del sujeto", en *Actas del Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, Departamento de Educación Física, FHCE-UNLP, La Plata.

<sup>4</sup> Cfr. FREIRE, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*, Tierra Nueva, Montevideo.

diferenciarse de las propias del discurso pedagógico. Se recurre, en este caso, a dos grupos de fuentes: el primero, constituido por algunos de los representantes de la llamada Escuela de Francfort -el Instituto para la Investigación Social de Francfort- experiencia intelectual iniciada en los años veinte en Alemania y, el segundo, por ciertos pasajes de la obra de Michel Foucault.

Si bien Erich Fromm representa el costado más excéntrico de la obra francfortiana, sus apreciaciones son más que apropiadas para ligar ambos segmentos de este apartado. Este conocido intelectual aborda el problema del autoritarismo como un mecanismo de evasión de la libertad. Consiste, sucintamente, en el abandono de la propia independencia para “fundirse con algo, o alguien, exterior a uno mismo, a fin de adquirir la fuerza de la cual el yo individual carece”.<sup>5</sup>

En este autor, en efecto, aparece fundida la perspectiva de Freire (oprimido-opresor) bajo la forma de sumisión-dominación. El primero de estos términos ancla en una tendencia de corte masoquista, caracterizada por el abandono de lo personal y la búsqueda de refugio y fortaleza en algo externo. El sufrimiento que esta postura trae aparejado es, no pocas veces, visto como las consecuencias de un destino inmodificable; la dependencia suele confundirse con amor o lealtad; y un sentimiento de inferioridad invade a la persona, que termina por considerar real la pobre evaluación que de sí hace.

La tendencia sádica aparece más frecuentemente racionalizada. El deseo de dominio se enmascara detrás de una actitud bondadosa o protectora. Así, el autoritario llega a esperar, como algo natural, actitudes obedientes y sumisas por parte de sus subordinados. En algunos casos, el deseo de dominio involucrará la posibilidad de explotar o causar dolor a los demás. Pero, señala Fromm, no sólo el dominado -masoquista- está atado al dominador sino que esta relación es recíproca. No podría “ejercer” su dominio sin el objeto de ese dominio: el otro.

Si bien es cierto que este tipo de análisis, y Fromm lo reconoce, está planteado en el plano de lo psíquico, es posible para él hacer ciertas traslaciones al plano social, base de lo que denomina “psicología del nazismo”. Se valdrá de ciertas analogías para explicar la diferencia entre una autoridad racional, a la cual justifica, y otra de tipo inhibitoria, base de la mentalidad autoritaria típica. El primer caso es la autoridad que ejerce el maestro con su alumno; el segundo, el amo con su esclavo. En ambas situaciones se puede constatar un vínculo desigual, esto es, la superioridad de uno sobre otro. Pero, mientras que el maestro tiende a acortar la distancia que lo separa de su discípulo -tal es su

---

<sup>5</sup> FROMM, E. (1987) *El miedo a la libertad*, Paidós, Buenos Aires, (22a reimpresión).

función- permitiéndole crecer, el amo debe aumentar dicha distancia con su esclavo puesto que es esa distancia la que funda esa relación. El maestro fracasa si su alumno no progresa, si no se le “acerca”; el amo sólo alcanza su satisfacción cuanto más explota a su esclavo, cuanto más provecho saque de él.

En Max Horkheimer, pilar del movimiento, lo autoritario también aparece ligado a las críticas al nazismo. En el Horkheimer de *Egoísmo y movimiento liberador* la clave es la interiorización de un mecanismo represivo. Más aun, la represión social externa es concomitante con la represión interna de los impulsos. El proceso consiste en transformar la no satisfacción del egoísmo de masas por parte del *Führer* burgués en una obediencia de tipo purificatoria. Esto deriva en que a mayor idealización del conductor, mayor será la humillación del hombre real, individual, en consonancia con los valores puritano burgueses. De este modo, la salvación depende del más antiguo de los mecanismos biológicos transformado en mecanismo social. El mimetismo es resignación; la resignación, masificación.<sup>6</sup>

En Theodor Adorno podemos distinguir la fase de producción alemana de la americana. En la primera de ellas (*Metacrítica, Mínima Moralia, Dialéctica del Iluminismo*, etc.) predomina una producción teórica que aborda problemáticas que van desde la estética a las críticas a la lógica racionalista, desarrollando el arco de la teoría crítica de la sociedad.<sup>7</sup> Profundamente afectado, como Horkheimer y Marcuse, por el avance del nazismo, en todos sus temas se lo puede ver sobrevolar la cuestión de lo autoritario, a veces de modo directo y otras de manera más sesgada. Existe la posibilidad de rastrear en él una sensibilidad hacia lo autoritario en sus críticas a la objetividad y a la lógica positivistas, donde lo no universal, lo diferenciado y lo ambiguo aparece en el horizonte como un enemigo. Lo mismo sucede en su comparación de los sistemas políticos, los cuales, tanto el comunismo soviético como el capitalismo burgués, se sostienen en la anulación del sujeto que supone la alienación: la conciencia individual es anulada por el dogmatismo en uno o por la manipulación de la necesidad en otro.

El Adorno del exilio americano combina la producción teórica previa con la investigación empírica propia de la tradición científico-social de los Estados Unidos. Es allí donde se produce *La personalidad autoritaria*, junto con Frenkel-Brunswik, Levinson, Sanford y otros.<sup>8</sup> Aquí el autoritarismo aparece ligado a una larga lista de temas: los prejuicios raciales, especialmente el antisemitismo; el pseudo conservadurismo y el

<sup>6</sup> Cfr. RUSCONI, G. (1969) *Teoría crítica de la sociedad*, Tercera Parte, capítulo 6. Ediciones Martínez Roca S.A., Barcelona.

<sup>7</sup> Cfr. RUSCONI, G. (1969) *op. cit.*, Tercera Parte, capítulo 7.

<sup>8</sup> ADORNO, T. *et. al.* (1965) *La personalidad autoritaria*, Editorial Proyección, Buenos Aires.

complejo de usurpación; los prejuicios derivados del pensamiento religioso (cristiano); la presencia de ideologías etnocéntricas; la desconfianza en la democracia; las actitudes de discriminación sexual; etc. Sería imposible en este espacio analizar la nómina anterior. Pero conviene señalar algunas notas planteadas por Adorno. Por ejemplo, reconocer la “funcionalidad” del pensamiento racista y del enemigo imaginario (lo extraño es lo desconocido y, por lo tanto, conviene estar preparado para defenderse de ello; aun sin tratarse de fanáticos, la construcción de enemigos resuelve problemas de la propia identidad); identificar que las actitudes conservadoras están íntimamente ligadas a la inseguridad y a la ignorancia (tendencia a repetir slogans o a identificar la política con las personas que aparentemente encarnan las ideas políticas); destacar la base que ofrece la moral religiosa a las tendencias autoritarias (dogmatismo, absolutización de la creencia, carácter estático del bien y del mal, necesidad de un salvador y de castigo, etc.); etc.

Según la bibliografía citada, Herbert Marcuse (*Eros y civilización, El hombre unidimensional*) representa el punto culminante de la teoría crítica.<sup>9</sup> Marcuse identifica al autoritarismo con la ideología del estado totalitario, este último originado en el orden liberal, paradójicamente racional e irracional a la vez: la teoría racionalista subordina la sociedad a un orden teórico y estático, mientras que la irracionalista -acrítica, antimaterialista- desprecia la felicidad de los hombres sustituyéndola por valores incontrolables. Coincide con Lukács al afirmar que el objetivismo allana el camino al irracionalismo fascista. El mecanismo para lograr este estado de cosas lo denomina desublimación represiva: erradicar el propio deseo reemplazándolo por los mandatos del sistema.

Con Foucault el tema del autoritarismo gira hacia el disciplinamiento corporal, tarea que garantizará el control final de los sujetos.<sup>10</sup> La disciplina es para el autor la resultante del par docilidad-utilidad de los cuerpos. Foucault considera que en esta tarea se asemejan los cuarteles, los claustros monacales, los hospitales y las escuelas. Existen para él diversas técnicas para llevar a cabo este proceso: *la clausura*, propia de los internados y los monasterios, que permite el control directo sobre las personas; *la división en zonas* del espacio de trabajo y, por lo tanto, la asignación del individuo y su función a un lugar específico (cada sujeto en su lugar y un lugar para cada sujeto); *el emplazamiento funcional*, donde los espacios son virtuales pero un complejo código de localización permite ubicar a los individuos (la atmósfera es menos rígida pero el control

<sup>9</sup> Cfr. RUSCONI, G. (1969) *op. cit.*, Tercera Parte, capítulo 8.

<sup>10</sup> Cfr. FOUCAULT, M. (1976) *Vigilar y castigar*, Siglo XXI editores, México.

es igual o mayor, en el sentido de más eficiente) y, finalmente, *el rango*, atributo con el cual se controla desde la función y no desde el territorio. Estas maniobras describen un proceso mediante el cual se van afinando los mecanismos de la disciplina y ésta se torna imperceptible, cotidiana, “natural”.

Pero la disciplina no es sólo una acción que se despliega en términos de espacios y funciones. Tan importante como esto resulta la cuestión del tiempo. Al respecto, Foucault señala que el empleo del tiempo es vital. El mismo se manifiesta en tres grandes procedimientos: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas y regular los ciclos de repetición. Esto conduce efectivamente a regular las relaciones entre el sujeto y los objetos que manipula y a evitar el ocio.

Todos estos elementos convergen en un único fin: se trata de internalizar las reglas y pautas externas de manera tal que el individuo, eficiente y aislado, actúe de una manera ilusoriamente autónoma. Podría decirse que el resultado final es la aniquilación del propio deseo que será reemplazado por los mandatos de la autoridad o del sistema.

## **Segunda parte: Describiendo las prácticas**

De los registros de las observaciones participantes hechas en clases de Educación Física en el ámbito formal (escuelas públicas y privadas) y no formal (actividad deportiva y recreativa) y de las entrevistas realizadas con los profesores observados se desprenden, mediante la aplicación del enfoque etnográfico, una serie de categorías sociales y analíticas.

### ***Categorías sociales***

Se llama categorías sociales a aquéllas que surgen de la recuperación de la textualidad de los discursos en entrevistas y observaciones. Estas categorías no deberían contener interpretación alguna ya que es preciso que representen una descripción lo más densa posible de lo que ocurre. No se trata de identificar a las mismas con un relato objetivo, sino de despojarlas al máximo posible de las interpretaciones del observador, para lo cual es indispensable que el mismo explicita sus supuestos. En el caso de las observaciones en Educación Física es también necesario aclarar que deben ser registrados gestos y acciones no verbales, ya que éstos representan buena parte del

caudal comunicativo en la disciplina. De las categorías inicialmente relevadas se seleccionan para este trabajo las cuatro siguientes:

- Autoridad y autoritarismo: en las entrevistas realizadas, los docentes consultados directamente por sus posiciones frente al autoritarismo, hacen expresa referencia a la diferencia entre estos términos. Usualmente recurren a frases del tipo “No hace falta ser autoritario para tener autoridad” o “La autoridad pasa por otro lado, por qué enseñás y cómo lo enseñás”. Más allá de la profundidad o superficialidad conceptual con que aborden el término “autoritario” parece quedar claro un rechazo a posturas de este tipo, quizás vago o impreciso.

- Autoritarismo como actitud: interrogados en las entrevistas por el modo en que podrían definir lo “autoritario”, los docentes acuden a imágenes que provienen del sentido común. Eligen expresiones del tipo “gritan”, “se enojan”, o también “imponen castigos” u otras. Pese a que todos ellos reflexionaron sobre el tema durante su formación, no ubican sus reflexiones en un plano ideológico o de concepción.

- Comando y consignas: se observa que la forma habitual de conducción de la clase es el comando directo, es decir la generación de consignas que prescriben de algún modo la actividad a desarrollar. En algunas oportunidades esas consignas son abiertas y vagas, a partir de preguntas “¿Cómo les parece que pueden organizar la defensa?” o “¿De qué otro modo puedo golpear a la pelota?”. No siempre las respuestas de los alumnos son retomadas. En otras oportunidades y con mayor frecuencia, las consignas son directas, cerradas y precisas. “Parate en esta zona para tirar”, “Tomá la raqueta así”, o un usual “Muestro” para que los alumnos repitan. En ocasiones se solicita el desarrollo de una acción a través de las preguntas “¿Quién es capaz de ...?” o “¿Quién puede ...?” Las correcciones en el ámbito de la educación formal parecen menos frecuentes que en el de la no formal. (También es cierto que, en general, los grupos son más numerosos en las escuelas que en clubes y colonias de vacaciones).

- Trato cordial: también se observa que los docentes tienen un frecuente contacto corporal con sus alumnos, contacto que no se limita a la ayuda, es decir, tomarles el brazo para indicarles cómo golpear una pelota o conducirlos para ocupar una posición en el campo. Son también frecuentes los besos al comenzar y al terminar la clase, la mano sobre el hombro a la hora de explicar algo, el acucillarse para adoptar la estatura de los más pequeños, etc. Estos contactos son acompañados por apodosos cariñosos, palabras de estímulo y bromas, muchas veces recíprocas. (También esto parece dependiente de

la frecuencia con que el docente y los alumnos se encuentran por semana y del tiempo transcurrido desde el primer contacto).

### ***Categorías teóricas***

En las categorías teóricas se trata de establecer las primeras interpretaciones que permitan comprender aquello que se ha observado. Se pretende que las mismas estén “bien pegadas” a lo registrado y representen el resultado del entrecruzamiento de las distintas fuentes de datos (observaciones, entrevistas, aportes de informantes, material teórico, etc.). También en este caso, de las categorías inicialmente elaboradas, se seleccionan cuatro:

- Débil relación entre apropiación del saber disciplinar y el estilo de enseñanza: no parece existir una relación concomitante entre el estilo de enseñanza y el nivel de dominio que el docente tiene de los contenidos que enseña. Se ha observado que el profesor X, especialista en básquetbol, hacía planteos más abiertos al enseñar hándbal (preguntas para orientar la actividad, descripciones de problemas tácticos a resolver) que al enseñar básquetbol (donde sus indicaciones eran directas e inequívocas); en cambio, el profesor Y, especialista en tenis, y condicionado por el carácter privado de su actividad a exhibir resultados, enseñaba apelando a estrategias semi abiertas o más participativas (indicación del comienzo de la actividad, con final de la situación decidido por los jugadores).

- Naturalización de un vago estilo personal desprovisto de actitudes autoritarias: probablemente por asociación de lo autoritario al mal carácter o a un orden demasiado estricto, los docentes asumen actitudes cordiales. La ausencia de presupuestos teóricos en entrevistas no permite inferir que se trate específicamente de convicciones democráticas, que a su vez los lleven a hacerse cargo de un liderazgo que permita mayor autogestión.

- Disociación de lo pedagógico con lo didáctico: si se vincula el estilo personal del docente con un modo de conducción de la clase, es posible incorporar este ítem en el terreno de lo pedagógico, terreno signado por las preocupaciones educativas. En este caso, si se compara con las prescripciones de las décadas del '30 al '50, existe un claro viraje hacia conductas más tolerantes frente al error, menos ansiosas por la obtención inmediata de logros o menos rígidas. Sin embargo, ese tipo de conductas no son necesariamente acompañadas en el terreno de lo didáctico -entendido aquí como lo

relativo a la toma de decisiones que involucran centralmente las estrategias para la enseñanza- por prácticas de enseñanza que apelen a hacer del contenido algo más significativo para el alumno (desde teorías del aprendizaje ligadas al constructivismo, por ejemplo).

- Importancia relativa del contenido: resulta significativa la ausencia a referencias por parte de los docentes al contenido, tanto en la presentación de la clase cuanto en las entrevistas. No es fácil, de momento, interpretar esta ausencia. Parece más razonable plantear interrogantes que deberían ser evacuados en futuras entrevistas. Por ejemplo ¿Es posible hablar de un débil impacto de los postulados de la reforma en curso? ¿O debería hablarse de un rechazo directo, aunque no siempre conciente, a los mismos? ¿Existe todavía un apego a la pedagogía por objetivos? Si esto fuera cierto, ¿Será éste el resultado por falta de tiempo de maduración de los contenidos o por defectos en la formación docente? Es conveniente recordar que las investigaciones de esta naturaleza no pueden cerrar en forma definitiva los casos, como si se tratase de relaciones de causa y efecto.

### **3. Algunas conclusiones: Teoría y práctica en la formación docente**

A pesar de que el trabajo no está finalizado formalmente y de que, aún finalizado, sus revelaciones seguirán siendo transitorias, conviene extraer algunas conclusiones provisorias a fin de poder tomarle el peso al tema y a sus posibles implicancias.

La primera conclusión que se avizora es la necesidad de reforzar en la formación docente la rigurosidad con que el tema del autoritarismo se aborda. La democracia no ha sido recuperada sin esfuerzo y es preciso estimular una profunda reflexión, en los aspectos conceptuales y prácticos, acerca de los riesgos que representa la formalización de la misma. Tanto en la historia general de nuestro país como en el desarrollo de la Educación Física los retrocesos producidos por el imperio del pensamiento autoritario han sido muy difíciles de remontar: la pérdida del interés por la participación incuba rasgos peligrosos que van desde el debilitamiento de la solidaridad hasta la transformación de la representación en delegación con la consecuente depreciación de la autonomía.

La segunda conclusión es la necesidad de superar el hiato existente entre ciertos discursos, pretendidamente teóricos, y ciertos procedimientos, supuestamente prácticos. La única manera de constituir teoría en una disciplina es a partir de la investigación desde la problemática propia de la disciplina. Las prácticas, por su parte, no son meras

acciones: son tales en la medida que esas acciones estén cargadas de sentido. En el caso particular de la Educación Física, indagar las prácticas genera un triple beneficio: se produce una verdadera teoría, se visualiza esta teoría como útil y se supera la discusión entre teóricos que no lo son y prácticos autómatas.

Finalmente, los problemas de investigación en Educación Física pueden ser de muy variada naturaleza, pero su foco debe centrarse en la cuestión pedagógica y didáctica de la disciplina. Este comentario, rayano en la obviedad, no es fútil si se toma en cuenta que numerosas veces se tomó en cuenta como teoría de la Educación Física lo que desde la biología, la psicología u otros campos del saber se pretendía de la disciplina, subsumiendo no pocas veces el concepto de educación a los de salud, rendimiento o disciplina.

## **Bibliografía**

ADORNO, T. *et al.* (1965) *La personalidad autoritaria*, Editorial Proyección, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1976) *Vigilar y castigar*, Siglo XXI editores, México.

FREIRE, P. (1969) *La educación como practica de la libertad*, Tierra Nueva, Montevideo.

FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo.

FROMM, E. (1987) *El miedo a la libertad*, Paidós, Buenos Aires, (22a reimpresión).

OLIVEIRA LIMA, L. (1984) *Educar para la comunidad*, Humanitas, Buenos Aires.

PUIGGROS, A. (1993) "Autoritarismo, espontaneísmo, educación y formación del sujeto", en *Actas del Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, Departamento de Educación Física, FHCE-UNLP, La Plata.

RUSCONI, G. (1969) *Teoría crítica de la sociedad*, Tercera Parte, capítulo 6. Ediciones Martínez Roca S.A., Barcelona.