

**INDÚSTRIA CULTURAL E A DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO:
IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR**

***INDUSTRIA CULTURAL Y LA DIALÉTICA DE LA ACLARACIÓN: IMPLICACIONES
PARA EL TRABAJO DOCENTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR***

***CULTURAL INDUSTRY AND DIALECTICS OF CLARIFICATION: IMPLICATIONS
FOR TEACHING WORK IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION***

Flávia Regina Schimanski dos SANTOS¹

Fernanda Neri de OLIVEIRA²

Karina de Toledo ARAÚJO³

Rovilson JOSÉ DA SILVA⁴

RESUMO: O objetivo deste estudo, de cunho qualitativo, é refletir sobre a Educação Física Escolar enquanto componente curricular constituída por conhecimentos e saberes que integram a formação humana à luz Teoria Crítica da Sociedade, com fundamentos na concepção educacional Crítico-Emancipatória, elaborada por Elenor Kunz. O percurso metodológico é uma pesquisa bibliográfica, que analisa as interferências da Indústria Cultural na conjuntura da sociedade atual e seus impactos para o campo educacional, especificamente nas aulas de Educação Física. A discussão contribui para pensar sobre a ruptura do ensino com vistas ao esclarecimento e a emancipação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física. Indústria cultural. Esclarecimento.

RESUMEN: *El objeto de este estudio, de cuño cualitativo, es reflexionar sobre la Educación Física Escolar como componente curricular constituida por conocimientos y saberes que interactúan con la formación humana a la luz de la Teoría Crítica de la Sociedad, con fundamentos en la concepción educacional Crítico-Emancipadora, elaborada por Elenor Kunz. El proceso metodológico es una investigación bibliográfica, que analiza las interferencias de la Industria Cultural en la coyuntura de la sociedad actual y sus impactos para el campo educacional, específicamente en las clases de Educación Física. La discusión contribuye para pensar sobre la ruptura de la enseñanza en pos de la aclaración y la emancipación.*

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL) Londrina – PR – Brasil. Estudante de Maestría del Programa de Postgrado en Educación de la UEL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4583-0193>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0721995525757781>. Correo: flaviaschimanski@hotmail.com

² Universidade Estadual de Londrina (UEL) Londrina – PR – Brasil. Estudante de Maestría del Programa de Postgrado en Educación de la UEL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7330981636023755>. Correo: nanda.neri@hotmail.com

³ Universidade Estadual de Londrina (UEL) Londrina – PR – Brasil. Docente del curso de Profesorado en Educación Física, Departamento Estudios del Movimiento Humano (UEL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0453297121251055> Correo: karina.araujo@uel.br

⁴ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR - Brasil. Docente del Departamento de Educación. Postgrado en Ciencia de la Información (UNESP/Marília). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8756-9421>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7093169997866163>. Correo: rovilson@uel.br

PALABRAS CLAVE: *Educación Física. Industria cultural. Aclaración.*

ABSTRACT: *The aim of this qualitative study is to reflect on School Physical Education as a curricular component consisting of knowledge and knowings that integrate human formation in light of Critical Theory of Society, based on the Critical-Emancipatory educational conception, elaborated by Elenor Kunz. The methodological course is a bibliographic research that analyzes the interferences of the Cultural Industry in the conjuncture of the current society and its impacts for the educational field, specifically in the Physical Education classes. The discussion contributes to thinking about the rupture of teaching with a view to enlightenment and emancipation.*

KEYWORDS: *Physical education. Cultural industry. Clarification.*

Introducción

Es común que en el ideario de la sociedad la concepción Educación Física en la escuela tenga su función relacionada a un área de actividad práctica, exclusivamente técnica y de contenido deportivo. Además de eso, también hay un pensamiento sobre las clases de Educación Física como si uno de sus objetivos fuera disponer un espacio y horario libre de las actividades de ‘aula con contenidos teóricos’ o para que los demás profesores – de las demás asignaturas – tengan tiempo para cumplir las horas-actividades, sin el perjuicio de huecos con tiempo libre para los estudiantes. Sin embargo, en este artículo, buscaremos presentar la importancia del área Educación Física como componente curricular constituida por conocimientos y saberes que integran la formación humanos, a partir de reflexiones de las contribuciones de la Teoría Crítica de la Sociedad⁵ para el trabajo docente en la Educación Física, con fundamentos en la concepción educacional Crítico-Emancipadora, elaborada por Elenor Kunz⁶, como una propuesta pedagógica para la enseñanza de los contenidos de la Educación Física y la crítica de las formas tradicionales de su enseñanza en la escuela.

Las categorías *Esclarecimiento* y *Emancipación* son esenciales en la Teoría Crítica y las entendemos como orientaciones para problematizar y presentar la importancia de la

⁵ Se trata enfoque teórico desarrollado por los filósofos de la escuela de Frankfurt. Sus principales representantes son Theodor W. Adorno y Max Horkheimer. Los estudios de los teóricos frankfurtianos se oponen a la teoría tradicional, ya que analizan críticamente las condiciones sociopolíticas y económicas, con el objetivo de transformar la sociedad a través del pensamiento crítico, como una posibilidad para la emancipación humana.

⁶ La perspectiva desarrollada por Kunz tiene influencias de los filósofos de la Escuela de Frankfurt, específicamente Theodor W. Adorno, Max Horkheimer y Herbert Marcuse (de la primera generación) y Jürgen Habermas (segunda generación). El autor se apropia de conceptos sólidos de la Teoría Crítica, como la Emancipación y la Esclarecimiento, con el objetivo de romper con el modelo de enseñanza tradicional de la Educación Física escolar. Con el objetivo de formar sujetos críticos y autónomos para transformar la realidad en la que se insertan.

Educación Física en la escuela, sobre todo los desafíos a superar en búsqueda por una enseñanza emancipadora, para más allá que esta asignatura representa cuando pautada en una perspectiva más técnica y tradicional de enseñanza.

Las categorías *Esclarecimiento* y *Emancipación* son esenciales en la Teoría Crítica y las entendemos como orientaciones para problematizar y presentar la importancia de la Educación Física en la escuela, sobre todo los desafíos por superar en búsqueda por una enseñanza emancipadora, para más allá de lo que esta asignatura representa cuando pautada en una perspectiva más técnica y tradicional de enseñanza.

El movimiento crítico en el área de la Educación Física escolar tuvo su marco inicial en la década de 1980, con nuevas tendencias pedagógicas⁷ con investigadores del área que se profundizaron en sus estudios con la intención de romper con el modelo tradicional y direccionar la enseñanza de los contenidos de la Educación Física en el espacio escolar con miras a la superación de las dicotomías mente/cuerpo que impiden la concepción de la totalidad del ser, dividiéndolo en cuerpo y mente, como si fueran disociables. Acorde con la cultura de determinado lugar y contexto social, hay una concepción de cuerpo que guía el comportamiento de los sujetos, como presentan Berte y Martins (2016) imágenes del cuerpo que fueron construidas por la tradición occidental, como ‘cuerpo máquina’, ‘cuerpo recipiente’, ‘cuerpo tabula rasa’, ‘cuerpo morada del alma/espíritu, concepciones aún son diseminadas en espacios académicos, religiosos, educacionales.

La dualidad de cuerpo de mente, justica la Educación Física como un área sin conocimiento, un área de actividad solo corporal, en que las acciones cognitivas no ocurren, por considerar que la inteligencia, la capacidad de reflexionar y abstraer es requerida solo en las asignaturas como Matemáticas, Geografía, Lengua Portuguesa, entre otras. Conforme Ghirdelli Jr. (2007), la concepción de cuerpo no está relacionada a una consciencia, o a un referencial de idearios. Por lo tanto, comprendemos que la educación tiene el papel de promover la emancipación de los sujetos, resistiendo a las concepciones que limitan los sujetos de vivir su totalidad.

⁷ El colectivo de autores compuesto por Carmen L. Soares, Celi N. Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli O. Escobar y Valter Bracht, desarrolló la propuesta crítico-superadora, de naturaleza marxista, concibiendo la Educación Física como una disciplina que trata pedagógicamente los temas de la Cultura Corporal. (SOARES, 1992); João Batista Freire en la perspectiva constructivista basada en los estudios de Jean Piaget, que argumenta que las habilidades motoras deben desarrollarse en un contexto de juegos, de acuerdo con la etapa de desarrollo cognitivo del niño; Elenor Kunz, con el enfoque crítico-emancipador, con el objetivo de formar asignaturas autónomas y críticas y romper con la enseñanza centrada en los deportes de alto rendimiento.

Industria Cultural y Educación: interfaces entre dominación y emancipación

Max Horkheimer y Theodor W. Adorno utilizaron por primera vez el término Industria Cultural en el libro “Dialéctica del Esclarecimiento” en 1947, sustituyendo la expresión ‘cultura de masa’ adoptada hasta el momento, ya que percibieron que ésta se refería a una idea de algo elaborado por la masa de forma espontánea. La cultura de masa, entonces, demostraba una significación de que se la creó a partir de la sollicitación de las masas (MAAR, 2003).

Ya la Industria Cultura denota un sentido que se refiere a la mercantilización de la cultura, su banalización y reificación. Como presenta Costa (2013, p. 136), la “industria cultural es fruto de oportunidad de expansión de la lógica del capitalismo sobre la cultura”. De este modo, la lógica del capital creó y determinó la estructura social por medio de un sistema político y económico, teniendo por finalidad producir bienes culturales, como por ejemplo las películas, libros, música popular, programas de televisión, mercaderías y estrategias de control social. Por lo tanto, la Industria Cultural detiene el control sobre la cultura, convierte las personas en consumidores de mercaderías culturales y así consigue producir en gran escala, sacando de los sujetos los intereses por fuentes que los incentive a pensar críticamente. De ahí, la Industria Cultural es un término empleado para un modo de hacer cultura, partiendo del supuesto de una producción industrial.

En este sentido, se refiere a un proceso de producción continua de contenidos atractivos teniendo como finalidad lucrativa y la alienación de los sujetos, desvalorando las manifestaciones culturales e implantando su ideología en la sociedad, de modo a seducir los consumidores atrayendo la atención total para todo que se puede consumir y proporcionar placer, así difícilmente se van a rebelar con las condiciones sociales en las que están insertados. La capacidad de estandarizar los comportamientos que tiene la industria cultural trae consigo una racionalidad técnica de dominación, en la que todos los elementos característicos del mundo industrial moderno juegan un papel específico, es decir, el de los portadores de la ideología dominante.

Para llevar a los consumidores a la adicción, la sociedad de consumo crea en los seres humanos deseos que están lejos de las necesidades humanas, son ilusiones que se convierten en deseos sociales. Esta construcción de necesidades y estandarización de deseos son propagadas por los medios de comunicación de masa y las instituciones sociales⁸ como, por

⁸ Aparelhos ideológicos de estado (AIE). Conceito de Louis Althusser (1987).

ejemplo, la escuela. Las propagandas, una de las formas de propagar los deseos, tan seductoras que despiertan la convicción de la necesidad de cualquier producto, por más superfluo que sea, debido a la alienación⁹ que integra las masas. Para Horkheimer y Adorno (1985):

[...] creando “necesidades” para el consumidor (que consumidor debe estar contento con lo que se le ofrece), la industria cultural se organiza para que comprenda su condición como un simple consumidor, es decir, él es el único y único objeto de esa industria. . De esta manera, se establece la dominación natural e ideológica. (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 46).¹⁰

El concepto de Industria Cultural no solo se mantiene actual (en esta segunda década del siglo XXI), como tiene cierta relevancia en lo que respecta a la crítica de las condiciones sociales que basaron la universalización de la *semiformación* (*Halbbildung*). Zuin (2001) comprende que este concepto se plantea justamente por el intento de ofrecimiento de una formación educacional que parezca ser direccionada la enseñanza emancipadora, pero que, en realidad, direcciona para la reproducción de los patrones hegemónicos de la sociedad, como para la manutención de la barbarie¹¹. Ivo Tonet (2005) explica que la enseñanza educativa está pautada en la formación para la ciudadanía. Pero, el concepto de ciudadanía y forma como se transmiten los valores y normas, son en realidad, una falsa idea de libertad, pues la estructura de la sociedad formada por ciudadanos divididos en clases sociales, consecuentemente, resulta en la manutención de las desigualdades sociales. La lógica del capital en anunciar la ciudadanía, promueve una falsa idea de igualdad en los sujetos, por ello, se utiliza la educación como un instrumento de semiformación para alejar los sujetos de la emancipación humana.

Bueno (2007) elucida que el análisis adorniana sobre semiformación¹², presenta características de la personalidad autoritaria, volviendo la semicultura una esfera del resentimiento. Los sujetos pasan a sublevarse cuando no conquistan lo que se les es prometido

⁹ Para Karl Marx (1844) el capitalismo produce la alienación del hombre a través de la división del trabajo, alejándose de sí mismo y de otros hombres a medida que se ignora su esencia humana.

¹⁰ [...]criando “necessidades” ao consumidor (que consumidor deve contentar-se com o que lhe é oferecido), a indústria cultural organiza-se para que ele compreenda sua condição de mero consumidor, ou seja, ele é apenas e tão somente um objeto daquela indústria. Deste modo, instaura-se a dominação natural e ideológica (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 46).

¹¹ En "Educación después de Auschwitz", Adorno se refiere a la barbarie como los horrores causados por el holocausto. Para el autor, la barbarie se originó de la inflexión de los perseguidores de las estructuras psicológicas y sociales de los sujetos.

Concepto de teoría crítica que significa una formación limitada, sin reflexión. “El pensamiento pierde el aliento y se limita a la aprehensión del **hecho aislado**. Las relaciones conceptuales son rechazadas porque son un esfuerzo incómodo e inútil. (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 93)

o lo que idealizan, se frustran y así destilan el sentimiento de resentimiento por medio de acciones en contra la propia cultura. Para la educación, la visión pragmática que mantiene la semicultura genera “[...] negación previa de toda posibilidad formadora que pueda tener como objetivo algo más allá de la aceptación inflexible de la instrumentalización de la vida” (BUENO, 2007, p. 306).

La industria cultural sigue siendo la industria del entretenimiento, es decir, su control sobre los consumidores está mediado por la diversión y el entretenimiento. Incluso en el entorno escolar, la lógica del consumismo, la necesidad de aliento y resistencia a todo lo que no se puede aprender o hacer rápidamente es visible.

El tema de la industria cultural, la técnica y su participación en la sociedad contemporánea, que trata Adorno, nos trae importantes contribuciones para analizar su interferencia que también ocurre durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación escolar. Pucci (2001) explica que Adorno vivió la presencia de la técnica hasta finales de la década de 1960 y se dio cuenta de que el desarrollo tecnológico dio lugar a varios inventos, lo que permitió condiciones para avances extraordinarios para diferentes niveles de la sociedad, entre ellos, la educación. Sin embargo, toda esta tecnología siguió a servicio del capital y de la exclusión de los individuos, porque los más poderosos socialmente poseen control de los aparatos tecnológicos, principalmente en lo que respecta a la manutención del orden social que los favorece, como la dominación de la clase obrera.

Debido a su función educativa, la escuela termina convirtiéndose en un instrumento para la formación de conceptos relacionados con la lógica dominante. Como parte integral de la sociedad, también ha abierto puertas a la tecnología, que puede usarse como un potenciador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y puede usarse como una estrategia de actividad e interacción.

Sin embargo, aceptar la tecnología plenamente significa, para Pucchi (2001a, p. 17), adherir a las paradojas que la [...] “civilización, ambigua en sí misma, le impone a todo momento, como, por ejemplo, ser esclavo de su propia creación, dejarse apagar por el sistema que él mismo proyectó”. La experiencia formativa, que exige silencio y afinidad con los objetos acaba empobrecida, de manera paulatina por parte de su anacronismo, es decir, por el hecho de no producir cosas útiles para la formación y para el mercado. En la escuela, formar los educandos tiene el significado de crear condiciones para que ellos realmente aprehendan el sentido de las fuerzas de formación y de las inquietudes vivas, en tensión con las cuestiones económicas, sociales, culturales y políticas que interfieren en su cotidiano.

Aun dialogando con Pucci (2005), la enseñanza abarca el diálogo con los clásicos que ayudaron en el proceso de construcción de la cultura, ciencia e historia de la humanidad, con la finalidad de que los sujetos puedan, a partir de eso, realizar análisis y reflexiones sobre los problemas y desafíos de su propio tiempo. Los impactos frutos de la ciencia y de las nuevas tecnologías, deben participar de su formación escolar, incentivando su capacidad de reflexión, de pensamiento crítico y consciente. Nuestra defensa es para una educación transformadora, no en el sentido utópico, sino para permitir condiciones de existencia, para comprender el mundo y la estructura social, analizar el contexto actual, ser un sujeto activo, administrador de sus acciones y no un mero espectador de imposiciones y estándares sociales.

Es urgente la necesidad de comprender y llevar a cabo una educación acorde con su tiempo, espacio y, sobre todo, con las necesidades de los actores sociales y actrices que viven en la sociedad contemporánea. La educación es esencial para nosotros y puede desempeñar diferentes roles que dependen directamente de la meta deseada, que puede ser la adaptación de las personas a las situaciones dadas o la emancipación humana (ARAÚJO, 2013, p. 5165).¹³

Conquistar una enseñanza emancipadora necesita, principalmente, de la acción del profesor. Para ello, el trabajo docente necesita ser intencional y planeado, con miras no solo a la trasmisión de los conocimientos científicos, pero especialmente, por establecer por medio de prácticas pedagógicas un espacio formativo compuesto por un proceso de enseñanza y aprendizaje direccionado para la emancipación de los sujetos. Sin embargo, esta deseada acción docente depende directamente de la formación del profesorado, de la viabilidad de condiciones formativas para que el profesional de la docencia establezca, por medio de sus prácticas pedagógicas, un espacio formativo direccionado para la emancipación de los sujetos.

La gran contradicción de la educación – ampliamente mencionada por diversos estudiosos – está enraizada en su capacidad de enseñar tanto para la resistencia a los dictámenes desiguales, como promover la manutención de la estructura social vigente, es decir, formar para la alienación o para la emancipación. La Industria Cultural, ya integrada en la realidad escolar, ha ejercido fuertes interferencias en el desarrollo de los estudiantes, generando consecuencias en la postura de estos. Los aparatos tecnológicos utilizados de modo consciente y adecuado, pueden ser excelentes herramientas para el proceso de enseñanza y

¹³ É urgente a necessidade de compreendermos e fazermos uma educação em consonância com seu tempo, espaço e, principalmente, com as necessidades dos atores e atrizes sociais que vivem na sociedade contemporânea. A educação nos é essencial e pode desempenhar diferentes papéis que dependem diretamente do objetivo almejado, objetivo este que pode ser a adaptação das pessoas às situações dadas ou a emancipação humana (ARAÚJO, 2013, p. 5165).

aprendizaje. Sin embargo, el acceso de estos recursos de forma descontrolada puede ocasionar el alejamiento de la enseñanza para la emancipación.

Las nuevas generaciones están cercadas de innovaciones tecnológicas, existen factores positivos, pero para la educación surgieron algunos problemas. Como por ejemplo, la resistencia de los estudiantes a lecturas más largas como en libros, pues esta generación está acostumbrada con la rapidez. Con la tecnología en sus manos para investigar sobre todo a cualquier momento y obtener informaciones rápidas es lo que los interesa. El problema no está en la agilidad del acceso. Cuando las informaciones son más valiosas que el conocimiento, que es más elaborado, complejo y exige lecturas, el sujeto se centra en los saberes del sentido común. Por lo tanto, aquí encontramos uno de los objetivos de la educación, lo de despertar en los estudiantes la busca por conocimientos – los construidos culturalmente, los de sí y del mundo – que proporcionen la salida de la pasividad, de la alienación y de las diversas formas de dominación para la emancipación humana.

Dialéctica del Esclarecimiento y Teoría Crítico-Emancipadora

El término esclarecimiento que enunciamos aquí, tiene como principal base el filósofo Immanuel Kant, que hace reflexiones relativas al concepto de esclarecimiento en su ensayo originalmente publicado en alemán *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (Contestando la Pregunta: ¿qué es Esclarecimiento? (1784). El libro “*Immanuel Kant: Textos Selectos*” (2010) reúne los escritos del autor con una traducción para la Lengua Portuguesa. Encontramos así, en el ensayo *Contestando la Pregunta: ¿qué es Esclarecimiento?*. Una elucidación del pensamiento kantiano que ya declara el sentido de libertad y de emancipación intelectual de los sujetos. “Esclarecimiento (*Aufklärung*) es la salida del hombre de su minoridad, de la cual él mismo es culpable” (KANT, 1985, p. 102). Esa minoridad se refiere a la incapacidad de hacer algo por sí mismo a partir de su entendimiento y depender del direccionamiento de otros, la falta de entendimiento es la falta de esclarecimiento.

Kant (1985), aún explica la facilidad que es ser dependiente de otros. Para el hombre es cómodo no necesitar pensar, desgastarse y actuar cuando se tiene alguien que lo haga, en el caso, los tutores. Esta relación se volvió tan natural, que los tutores domesticaron los demás sujetos para que no saliesen de la dirección determinada por ellos, los hacían creer que son incapaces de caminar solos. Al llevar esta reflexión a la educación, específicamente en el espacio escolar, los profesores deben alentar a los estudiantes a buscar aclaraciones, con una

orientación que demuestre que pueden ser sujetos autónomos. El mismo autor señala que para que un público se ilumine es necesario que tenga libertad.

Aquí está la limitación de la libertad en todas partes. ¿Qué limitación, sin embargo, impide la aclaración? ¿Cuál no te detiene e incluso te favorece? Respondo: el uso *público* de su razón siempre debe ser libre y solo él puede llevar a cabo la aclaración entre los hombres. (KANT, 1985, p. 104).¹⁴

La Industria Cultural determina la razón instrumental¹⁵ en la sociedad, con miras a imposibilitar los hombres de pensar acorde con la razón objetiva, es decir, la razón que los impide pensar por sí propio y los vuelve susceptible a la alienación. Sin embargo, la intención de Kant (1985) en superar las imposiciones de la Industria Cultural por medio del potencial libertador de la aclaración, no ocurrió porque esta aclaración se instrumentalizó. Esta reflexión integra la obra *Dialéctica de la Aclaración* publicada en 1947, elaborada por Max Horkheimer y Theodor W. Adorno, en que otros autores cuestionan como la aclaración, el iluminismo propuesto por Kant, permitió los desastres nazistas, ya que las masas no pensaron críticamente y aún consintieron los horrores. Para Horkheimer y Adorno (1947), el iluminismo es un mecanismo de masificación de las masas, por universalizar el conocimiento, resultando en la dominación del saber vigente. La aclaración kantiana, por lo tanto, molda el pensamiento, así no ofrece condiciones de los sujetos percibir que los avances científicos crearon formas de exploración permanente. En el capítulo “La Industria Cultural: la aclaración como masificación de las masas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947), la estructura social y los instrumentos son utilizados por los sujetos económicamente más fuertes para dominar las masas.

Los medios de comunicación como el radio, cine y revistas se han convertido en negocios, [...] ellos la utilizan como una ideología destinada a legitimar la basura que propositivamente producen” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 57). La crítica a la aclaración sucedió por la defensa de los autores de que la libertad y pensamiento aclarador son indisolubles. “La crítica que se hace sobre la aclaración debe preparar un concepto positivo de aclaración, que lo suelte de la maraña lo que vincula a la dominación ciega.” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 4). Por lo tanto, la concepción de aclaración de los filósofos frankfurtianos avanza con relación a la aclaración kantiana, enfatizada la necesidad

¹⁴ Eis aqui por toda a parte a limitação da liberdade. Que limitação, porém, impede o esclarecimento? Qual não o impede, e até mesmo o favorece? Respondo: o uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento entre homens (KANT, 1985, p. 104).

¹⁵ Instrumentalización de la razón, en que ciencia se convierte en instrumento de dominación y control en nombre de un supuesto progreso técnico preconizado por la sociedad tecnocrática. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

de conservar la libertad, ampliarla y desdoblirla. En las implicaciones para la educación, surge la posibilidad de haber una enseñanza realmente emancipadora, que se dirija a la contradicción de las imposiciones de la sociedad administrada.

En la intención de establecer una formación de sujetos críticos y autónomos para transformación de la realidad en que están insertados, a partir de la ruptura con el modelo tradicional de enseñanza de la Educación Física Escolar, Elenor Kunz (1991) idealizó una perspectiva para la Educación Física nombrada Crítico-Emancipadora, basada en las contribuciones de los filósofos de la Escuela de Frankfurt, como la categoría de emancipación y aclaración. La propuesta de Kunz tuvo como objetivo garantizar una educación direccionada al pensamiento crítico y formación de sujetos autónomos para transformación de la realidad en que están insertados, compartiendo de las contribuciones frankfurtianas para romper con la racionalidad instrumental presente en la Educación Física. Durante la historia de la enseñanza de Educación Física en la escuela, sus contenidos ejercían papeles relativos a los intereses sociales del período. En este contexto, el deporte constituye un espacio privilegiado, teniendo dominación en las clases, por tratarse de un fenómeno social, cultural, económico y político. En la contemporaneidad, el deporte se volvió un espectáculo, apropiado por la Industria Cultural para potencializar el consumo y, así, “[...] se configura en la sociedad contemporánea como un fenómeno pautado en búsqueda por lucros y su carácter heterogéneo” (MARQUES; GUITIERREZ; ALMEIDA, 2008, p. 43).

Para convertir las clases de Educación Física en un espacio de construcción de conocimiento y emancipación humana por medio de las prácticas corporales, alejándose de la racionalidad instrumental establecida hasta entonces, la teoría crítico-emancipadora ha sido elaborada y es organizada en tres competencias, a saber: I) la **competencia objetiva**, que tiene en cuenta desarrollar la autonomía del estudiante por medio de la técnica; II) la **competencia social**, referente a los conocimientos y aclaraciones que los estudiantes deben adquirir para entender el propio contexto sociocultural; y III) la **competencia comunicativa**, que posibilita el proceso reflexivo responsable por desencadenar el pensamiento crítico que ocurre a través del lenguaje, pudiendo ser de carácter verbal, escrito y/o corporal (KUNZ, 1998). Como el deporte fue – y todavía lo es – hegemónico como contenido de enseñanza en las clases de Educación Física, la propuesta de Kunz enfatiza la problematización de la enseñanza del deporte y la apertura para otras prácticas corporales posibilitándoles a los estudiantes la salida del estado de alienación para una formación crítica rumbo a la autonomía continuamente dificultada en que la sociedad capitalista se encuentra estructurada.

Trabajo Docente en la Educación Física Escolar: de la alienación a la aclaración

Conforme ya se ha dicho, Elenor Kunz se apropió de conceptos de la Teoría Crítica para problematizar y presentar la importancia de la Educación Física en la escuela y, sobre todo, los desafíos por superar con miras a la posibilidad de que pueda haber una enseñanza emancipadora, entre ellos “el simple desarrollo de habilidades técnicas del deporte [...]” (KUNZ, 1991, p. 36). Eso significa que la técnica no puede tener una finalidad en sí misma, pero necesita ser concebida como un soporte para la comprensión y para la aclaración. Ghirdelli Jr. (2007) afirma que las transformaciones modernas y postmodernas, plantearon una concepción que pasó a asimilar el cuerpo a la máquina, así, defiende que la educación no puede establecer en sus procesos de enseñanza el entrenamiento y adiestramiento de cuerpos, pues son formas de controlar, de inculcar valores que parecen incuestionables.

La predominancia del carácter deportivo volvió el deporte un contenido hegemónico en la Educación Física, limitando el aprendizaje y experiencias de otros conocimientos de los núcleos de Gimnasia, Juegos, Luchas, Danza y Corporeidad. Kunz (1989) explica que capacidades de expresión, de creatividad y de comunicación que integra otras actividades de movimiento no son exploradas si las clases de Educación Física contemplan solo el contenido deportivo.

La valoración del deporte posee influencia de los Juegos Olímpicos, que hasta la década de 1930 era un campo ético, en que el “juego limpio” hace parte de la cultura de las competiciones deportivas. Conforme Mostaro (2012), el evento fue de naturaleza no política, sin embargo, Adolf Hitler aprovechó el momento para llevar a cabo anuncios que difundieron el nazismo y demostraron la fuerza de Alemania después de la Primera Guerra Mundial. Los medios difundieron contenidos como la superioridad de la raza aria y la fuerza del estado alemán.

Los cuerpos de los atletas mostraron el entrenamiento y la belleza griegos, tenían el deber de servir al Estado para ganar, “[...] la propaganda nazi comenzó a asociar el sacrificio del atleta con el sacrificio humano en el contexto bélico de una guerra, explorando una tradición de que morir en el campo de batalla era un honor para cualquier antepasado germánico” (MOSTARO, 2012, p. 102). Tales características se asemejan a las de la Industria Cultural como la valoración de la competición, de la eficiencia y del bello. El mismo sentido es considerado por Kunz (1994), al comparar el deporte de rendimiento con las sociedades industriales en la lógica de exclusión del hombre por la automatización y mecanización de

nuevos aparatos de producción que los hacen sumisos a la máquina, imposibilitan las iniciativas propias y creativas. Pero, en el caso del deporte, el hombre no es sustituido por la máquina, el gran espectáculo es que él se convierte una máquina, con rendimientos de alta performance.

El impacto social del deporte para la sociedad es tan relevante que se convierte en un instrumento político para fines favorables a los gobiernos, posibilitando la determinación de sus ideologías. En Brasil no fue diferente, durante la Dictadura Militar, aquellos que impartían clases de Educación Física eran instructores del ejército y reproducían los métodos disciplinarios y jerárquicos de los militares, por esta razón, la educación física todavía tiene rasgos de autoritarismo por parte de maestros capacitados en la época. Por eso la relevancia de la discusión relacionada a la perspectiva emancipadora, que posibilita trascender los límites, ir más allá de la mera repetición “[...] manipulación directa de la realidad por el simple explorar y experimentar de posibilidades y propiedades de los objetos.” (KUNZ, 1994, p. 117). La trascendencia de límites es posible a partir de la incorporación de las formas culturalmente estructuradas de las prácticas corporales. El sujeto sobrepasa la reproducción de los movimientos aprehendidos, pueden crear movimientos, juegos y prácticas corporales que tengan sentido y que contribuyan en el desarrollo humano. La humanidad elaboró innumerables manifestaciones culturales, como las manifestaciones corporales, que hacen parte de la cultura y de la vida humana, la escuela no puede olvidarlas. Como se establece en la Ley de Directrices y Bases de la Educación en su Art. 26, el ítem 3º la Educación Física es un componente curricular obligatorio. Por lo tanto, tiene la función de garantizar a los estudiantes el acceso a este conocimiento basado en una enseñanza significativa.

La relación de moverse con la subjetividad humana es fundamentalmente una relación de sensibilidad, ya que la práctica de ejercicios repetitivos elimina los significados individuales en los logros humanos: en Educación Física, el significado de la clase debería ser el de enseñar a libertarse de falsas ilusiones, a través de la concepción crítica y el cuestionamiento crítico de los alumnos (TAFFAREL; MORSCHBACHER, 2013, p. 51).¹⁶

La concepción de Educación Física, constituida por la cultura – presente hasta hoy día – es representada como un área de actividad, de ocio, como un momento de descanso de las demás asignaturas. Estos hechos afectan la busca por la legitimidad de esta asignatura en la escuela, para la consolidación de la concepción del área de conocimientos tan importante para

¹⁶ A relação de se-movimentar com a subjetividade humana é fundamentalmente uma relação de sensibilidade, pois a prática de exercícios repetitivos retira significados individuais nas realizações humanas: na Educação Física, o sentido da aula deve ser o de um ensino de libertação das falsas ilusões, por meio da concepção crítica e pelo questionamento crítico dos alunos (TAFFAREL; MORSCHBACHER, 2013, p. 51).

la formación de los sujetos como las asignaturas legitimadas. De hecho, los profesores contribuyeron para esta cultura y, del mismo modo, son responsables por la transformación de la concepción tradicional. Por esta razón, el trabajo docente necesita ser intencional y planeado, con la finalidad de que las clases puedan efectivamente proporcionar un aprendizaje significativo a los estudiantes y, por medio del movimiento humano y de las prácticas corporales, que puedan conocer, explorar, experimentar diversas posibilidades de su corporeidad y, sobre todo, acercarse cada vez más de la emancipación humana.

Conclusiones

La educación constituye una instancia de la sociedad. De este modo, las instituciones educativas integran el contexto social, recibiendo igualmente las influencias e interferencias sociales. Conforme lo discutido en el trayecto teórico de este texto, la Industria Cultura tiene el dominio de los modos de vida, de los modelos de concepción de razón y de educación, a partir de la transformación del ser humano en consumidor y, así, actuando para despertar emociones y deseos que potencializan el consumo y desvían la atención de la percepción realista de las estructuras sociales. Para ello, los sujetos deben, necesariamente, tener una consciencia semiformada.

Eso significa que la escuela, insertada en el contexto capitalista, es utilizada como un instrumento de manipulación de la ideología dominante para promover una enseñanza para la semiformación, impidiendo el desarrollo del pensamiento crítico, así, alejándose cada vez más la deseada emancipación humana. En este contexto, al analizar el histórico de la Educación Física en los espacios escolares, se percibe que esta asignatura estuvo a servicio de los intereses de la sociedad dominante, acorde con el período histórico. En la actualidad sigue siendo un objeto del establecimiento del estándar estético y físico, del consumo y del control de los cuerpos. Las clases basadas en la racionalidad instrumental, no posibilitan la toma de conciencia, el reconocimiento del propio cuerpo y del otro; hay también influencias en las relaciones sociales, la interacción entre los estudiantes, principalmente entre los jóvenes ha sido problemática con conflictos, discriminación y *bullying*, dificultando la formación autónoma y la capacidad de reflexionar críticamente, así, conforme Adorno ya señalaba, la educación que no enseñanza para el pensamiento crítico, genera un sujeto con personalidad autoritaria y, consecuentemente, la manutención de la barbarie.

En este sentido, consideramos la importancia de la acción del profesor para superar la enseñanza enraizada en la razón instrumental, a través del trabajo de enseñanza intencional y

planificado con miras a desenvolver el pensamento crítico de las asignaturas. Con la propuesta de la Teoría Crítica-Emancipadora elaborada por Elenor Kunz, basada en la Teoría Crítica de la Sociedad, encontramos posibilidades para que la enseñanza de la Educación Física en la escuela rompa con el modelo deportivo tradicional, constituido por un carácter disciplinario dirigido al alto rendimiento, la estandarización de cuerpos y comportamiento, así como la concepción del área de actividad.

Por lo tanto, defendemos que el proceso educativo necesita concebir la enseñanza de las habilidades técnicas, junto con criticidad para proporcionar a los estudiantes un aprendizaje significativo, con la enseñanza de los conocimientos científicos de la cultura corporal, con experiencias del movimiento humano y de las prácticas corporales para que puedan conocer, explorar, experimentar diversas posibilidades de su corporeidad y, sobre todo, acercarse cada vez más de la emancipación humana. De este modo, pretendemos abrir un camino para pensar una enseñanza que salga de la alienación para la aclaración.

REFERENCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialéctica do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ARAÚJO, K. de T. Transformações Sociais, Desenvolvimento Tecnológico e a Educação na Contemporaneidade. *In*: EDUCERE – XI Congresso Nacional de Educação. 2013, Curitiba, **Anais...** Curitiba: EDUCERE, p. 5164-5184, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BERTE, O. S.; MARTINS, R. Corpo e Educação: desconstruindo imagens para reconstruir pedagogias. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 32, 2016.

BUENO, S. F. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 300-307, 2007.

COSTA, J. H. A atualidade da discussão sobre a Indústria Cultural em Theodor W. Adorno. **Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia**, Marília, v. 36, n. 2, p. 135-154, maio/ago., 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.

GHIRALDELLI JR., P. **O corpo**: filosofia e educação. São Paulo: Ática, 2007.

KANT, I. O que é o Esclarecimento? *In: Immanuel Kant Textos Seletos*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, p. 100-117, 1985.

KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante da Educação Física. **Contexto & Educação**, v. 15, p. 63- 73, 1989.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago., 2003

MARQUES, R. F. R.; GUTIERREZ, G. L.; ALMEIDA, M. A. B. de. O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestação do esporte. **CONEXÕES Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 6, n. 2, 2008 – ISSN 1983-9030.

MOSTARO, F. F. R. Jogos Olímpicos de Berlim 1936: o uso do esporte para fins nada esportivos. **Comunicação e Entretenimento: Práticas Sociais, Indústrias e Linguagens**. v. 19, n. 1, p. 95-108, 1. Semestre, 2012

PUCCI, B. Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor. **Espaço Pedagógico**, v. 8, p. 13-30, 2001a.

PUCCI, B. **Um encontro de Adorno e Nietzsche na mínima moralia**. Editora UNIMEP, artigo, v. 10, 2001b.

PUCCI, B. Tecnologia, crise do indivíduo e formação. **Comunicações (Piracicaba)**, Piracicaba-SP, v. 2, p. 70-80, 2005.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TONET, I. **Educar para a cidadania ou para a liberdade?** *Perspectiva*, v. 23, n. 2, 469-484. Jul./dez., 2005.

ZUIN, A. Á. S. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 54, p. 9-18, 2001.

Cómo referenciar este artículo

SANTOS, Flávia Regina Schimanski dos; OLIVEIRA, Fernanda Neri; ARAÚJO, Karina de Toledo. Indústria Cultural e a Dialética do Esclarecimento: implicações para o trabalho docente na Educação Física Escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 1924-1943, dez., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12919>

Fecha de remisión: 25/06/2019

Fecha de aceptación: 25/08/2019

Fecha de publicación: 01/09/2019