

# Estimular la responsabilidad y la iniciativa: autogestión en educación física

**ELOÍSA LORENTE CATALÁN\***

*Licenciada en Educación Física.*

*Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación.*

INEFC-Lleida

**Correspondencia con autora**

\* [elorente@inefc.es](mailto:elorente@inefc.es)

## Resumen

Este artículo trata sobre una propuesta para la práctica pedagógica y el aprendizaje de la Educación Física que intenta implicar al máximo al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiéndole asumir altas cotas de responsabilidad en la gestión de la clase. Está basado en los resultados de una investigación que se inició en 1995 y que permitió seguir, durante los cuatro cursos de Secundaria Obligatoria, la evolución de un mismo grupo de estudiantes en sus clases de Educación Física. Tres años más tarde, ya fuera de la influencia del profesor y con la perspectiva del tiempo, se volvió a recoger información sobre la funcionalidad atribuida a lo aprendido en las clases de autogestión. En el artículo se sintetizan las líneas maestras de dicho planteamiento y las conclusiones pertinentes sobre su valor educativo para su posible extrapolación a otros casos y contextos.

## Palabras clave

Educación Física, Autogestión, Autonomía, Pedagogía crítica, Valores.

## Abstract

*To encourage the responsibility and the initiative: self-management in physical education*

*This article explains a proposal for the pedagogical practice and the learning of the Physical Education that tries to imply to the maximum to the student in the teaching-learning process. Students choose, design and carry out the sessions adopting the role of teacher of their partners.*

*The article is based on the results of investigation made during four years in the high school and after three years outside of the professor's influence, we studied the consequences of the self-management learning with some of the students.*

*We try to extract some suggestions about possible applications and to check the great educational potential of the self-management.*

## Key words

*Physical Education, Self-management, Autonomy, Critical pedagogy, Curriculum, Values.*

## Introducción

En un tiempo marcado por los debates curriculares, por las continuas reformas educativas, en definitiva, por el deseo de cambiar y mejorar la educación de nuestros niños y jóvenes, aún siguen produciéndose contradicciones e incongruencias que dificultan el avance en la dirección planteada por dichas reformas.

Por una parte, en la Universidad los profesores<sup>1</sup> se lamentan de que los estudiantes llegan cada vez menos preparados para asumir responsabilidades, tomar decisiones y llevar la iniciativa en los proyectos encomendados, pero en lugar de buscar soluciones al problema culpan a los responsables de la Educación Secundaria de dichos déficits. A su vez, los profesionales de la

Educación Secundaria se restan responsabilidad diciendo que el alumnado ya llega mal preparado desde la Primaria, y los profesores de Primaria se excusan argumentando que los niños de estas edades no son lo suficiente maduros para exigirles dichas competencias. El resultado: nadie se hace el responsable del problema, nadie ayuda a esos niños, adolescentes o jóvenes, a esos futuros adultos del mañana en ese difícil camino hacia la autonomía personal y profesional.

A esta paradójica situación podríamos añadir la incoherencia de la actuación de un gran número de padres y madres, quienes por una parte, no saben o no quieren poner límites a sus hijos pero, en cambio, exigen dichas responsabilidades a los profesores. Y a su vez,

<sup>1</sup> Con la intención de agilizar la lectura, utilizaré el género masculino como término genérico para referirme a ambos géneros, sin ánimo de excluir.

protegen en exceso a sus hijos tomando decisiones que corresponde tomar a éstos últimos, evitándoles el fracaso y la frustración, sentimientos que también requieren ser experimentados a edades tempranas si se quiere estar preparado para afrontarlos en la vida adulta (M. Martínez y C. Bujons, 2001).

Por todo ello, y si no queremos educar de espaldas a los valores aceptados y deseados por la sociedad en la que vivimos y a las competencias y cualidades que el mercado laboral nos demanda, como la iniciativa en el trabajo, la responsabilidad sobre las acciones emprendidas, la creatividad, el trabajo en equipo, la capacidad de liderazgo, empatía, etc. (Savater, 1997), tanto la familia como los educadores tendremos que replantearnos de verdad la educación que estamos dando a nuestros hijos y alumnos.

Y si bien es cierto que las reformas emprendidas están trabajando en esta dirección, posiblemente se quedan en un plano excesivamente teórico. Lo que nos interesa especialmente es lo que ocurre en la práctica. Pero, ¿qué estamos haciendo o qué podemos hacer desde la práctica docente?

Si nos centramos en la práctica de la Educación Física Escolar, vemos que el panorama no es demasiado halagüeño. Tristemente, aún seguimos viendo en algunas escuelas e institutos, clases de Educación Física donde los alumnos o bien practican libremente algún deporte, sin ninguna intencionalidad educativa y bajo la escasa atención de su profesor, o largas filas detrás de una colchoneta, un plinton o una canasta, esperando su turno. Pese a ser una afirmación excesivamente radical debemos ser conscientes de que aún nos falta un largo recorrido que realizar.

Seguro que todos estaremos de acuerdo en que esa no es la E.F. que queremos. Pero, ¿Es posible otra E.F.? Desde mi perspectiva creo que es posible y muy necesaria si queremos dejar de llevar la etiqueta de asignatura “maría”, y mejorar nuestro valor y estatus dentro del currículum escolar.

A pesar de haber realizado hasta el momento un discurso altamente pesimista, existen en la práctica propuestas diametralmente opuestas a lo descrito. Y de una de estas propuestas versa este artículo.<sup>2</sup> Una EF que causó gran impacto en el alumnado de Secundaria. ¿Qué profesor no desearía oír de sus alumnos, al comparar la asignatura de EF con las demás, palabras como éstas?:

*“Es la que me ha dado enseñanzas más útiles para mi vida”, o bien que lo aprendido en la asignatura, “Me sirve para la vida en general, para hablar en público, para buscar trabajo, para llevar una vida sana. Para vivir mi vida es fundamental”.*

¿Qué llevó a estos jóvenes a opinar así de la EF? ¿Qué tipo de EF vivenciaron en sus años de escolaridad obligatoria? Estos alumnos y alumnas participaron de una EF que intentaba implicarles al máximo en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiéndoles asumir altas cotas de responsabilidad en al gestión de la clase.

Es muy difícil describir en pocas líneas el resultado de tan fructífera experiencia, sin embargo, se pueden sintetizar las líneas maestras de dicho planteamiento y extraer las conclusiones pertinentes para su posible extrapolación a otros casos y contextos, si realmente despiertan en el lector el interés por su aplicación.

## La autogestión de la clase por parte de los alumnos

*“La autogestión me ha hecho confiar en mis posibilidades, lo que en el futuro me ayudará a enfrentarme a lo que sea.*

*”Pienso que ha sido muy útil realizar nuestras propias clases. Descubrimos que hablar en público y que te hagan caso es muy difícil y has de utilizar tu inteligencia, tu perspicacia para captar al público, al igual que una persona a la hora de buscar trabajo, y tiene que captar la atención del jefe”.*<sup>3</sup>

### ¿Qué es la autogestión?

El objetivo de la autogestión es que los alumnos (en pequeños grupos) sean capaces de organizarse y llevar a cabo una secuencia de actividades (elegidas por ellos), dirigidas al grupo-clase, orientadas a la consecución de un objetivo, ya sea de carácter estético, agonístico, morfo-funcional o de otra índole. También se quiere mostrar con ello que hay infinidad de posibilidades y que es preciso ser crítico con lo que oferta el mercado. Las posibilidades que se abren son enormes, todas ellas pensadas por los propios alumnos.

**Los alumnos son los responsables del diseño y or-**

<sup>2</sup> La propuesta que se describe fue investigada como un estudio de caso dentro de una metodología de etnografía educativa, amparada en un paradigma naturalista de investigación. El estudio se prolongó durante toda la escolaridad obligatoria y se mantuvo el contacto con los sujetos investigados durante tres años más.

<sup>3</sup> Palabras de alumnos y alumnas que experimentaron en las clases de EF (durante 4 años) un planteamiento de autogestión como el descrito.

**ganización de la sesión, así como de la interacción con el grupo.** Deben buscar información dentro y fuera del centro para conseguir estructurar la sesión, utilizando las mínimas pautas dadas por el profesor. Se tienen que encargar incluso de los permisos necesarios si han planteado salir del centro (aunque el profesor siempre debe estar informado). Al acabar la sesión, es el propio grupo el que valora de forma crítica el trabajo desarrollado por sus compañeros. El profesor pide a los alumnos que han realizado la clase que realicen una autocrítica en función de los criterios que se han dado con anterioridad: cómo ha funcionado la clase, qué problemas, cómo se han sentido... Más tarde, en el trabajo que tienen que realizar por escrito deben especificar los pasos realizados para preparar la clase, los contenidos, como está estructurada la misma y la crítica que se ha realizado al finalizar la clase, incluyendo las aportaciones que han hecho los compañeros. E incluyendo también aquello que creen que se puede mejorar. El trabajo se aprovecha para pedir una valoración del curso y una autoevaluación.

Pero, ¿Qué es exactamente la autogestión? ¿Es una tarea? ¿Un modelo? ¿Un planteamiento? ¿Una estrategia? ¿Un estilo de enseñanza? ¿Una metodología particular?

En principio constituye una tarea (desde el punto de vista del diseño por parte del profesor) pero también una actividad de enseñanza-aprendizaje (dado que es el alumno quien de verdad la diseña y la lleva a cabo) que tiene por objetivo la autonomía del alumno en la gestión de su aprendizaje y que es la culminación de todo un proceso encaminado a la emancipación.

Sin embargo, en muchos momentos planea la duda sobre si es una estrategia, incluso un estilo, dada las implicaciones metodológicas que conlleva. Si revisamos el espectro de los estilos de Muska Mosston, observamos que el último estilo es el denominado de autoenseñanza, estilo que no se daría en la clase, según Mosston (1993), porque él presupone que en una situación de enseñanza-aprendizaje, el profesor debe jugar algún papel más protagonista. ¿Por qué? Posiblemente porque hay un cierto miedo a perder la autoridad y el control de la clase. Si analizáramos la autogestión desde el punto de vista de quien toma las decisiones, veríamos que encajaría en ese estilo J o de autoenseñanza o que aún iría más allá, puesto que el alumno asume el rol de profesor y enseña a sus compañeros. Se parte de la premisa de que todos tenemos mucho que aprender y algo que enseñar. ¿Por qué los alumnos no pueden aportar algo al profesor y a sus compañeros?

Lo que si parece claro es que algo que puede ser planteado como una tarea puede llegar a convertirse en un nuevo enfoque pedagógico. Pero, evidentemente, sólo después de haber investigado de una forma rigurosa y seria sobre los cambios que ha provocado en los alumnos y siempre y cuando estos cambios se consideren positivos. Este artículo se ha construido sobre la base de dicha investigación. En cualquier caso, **la autogestión constituye una propuesta curricular, una posibilidad entre muchas, que intenta implicar al máximo al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

### **Objetivos de la autogestión**

Con la autogestión de la clase por parte de los alumnos se persiguen, básicamente, cuatro objetivos:

#### **Descubrir entre todos el amplio abanico de posibilidades que tiene la EF**

Según este planteamiento, toda la programación del proceso de E-A está condicionada por la idea de entender la figura del profesor no como alguien que posee todo el conocimiento y lo transmite a sus alumnos, sino un “facilitador” del aprendizaje de sus alumnos, un acompañante que ayuda a construir con ellos dicho conocimiento. Son los alumnos quienes pueden, mediante la ayuda del profesor, descubrir algunas (ya que todas es inviable) de las muchas posibilidades que tiene la EF. Ello transmite un concepto de EF particular.

#### **Ir más allá de lo que el profesor enseñe**

Partiendo del concepto anterior, la intención es que los alumnos lleguen a un grado de autonomía tal que superen al profesor, ofreciendo ideas, sugerencias y temas que no hayan sido contemplados por el profesor.

#### **Responsabilizarse de sus decisiones**

Assumiendo completamente todo lo que significa preparar y llevar a cabo una clase para los compañeros, desde elegir el tema, los objetivos, los ejercicios y su secuencia, los permisos para llevarla a cabo (en el caso de que sea preciso), etc. Y sobre todo la responsabilidad sobre el resultado de la sesión, que se materializa en la reflexión y el autoanálisis de la propia actuación.

#### **Tomar iniciativa en todas las acciones**

La autogestión tiene como prioridad la toma de decisiones del alumnado, le incita a moverse, a buscar, a llevar la iniciativa.

### Aumentar el nivel de cultura física

De esta forma pueden ser más críticos con la oferta de actividades físicas que les pueda ofrecer la sociedad. Esta demanda y esta mayor cultura física podría provocar el aumento de la práctica no organizada así como la elevación del nivel de los profesionales.

### ¿Cómo se llega al proceso de autogestión?

Para que los alumnos lleguen a gestionar la clase de forma autónoma deben, por una parte, poseer un amplio bagaje de recursos y conocimientos sobre las posibilidades de la actividad física. Por otra parte, es necesario plantear un proceso gradual en la toma de decisiones, partiendo de situaciones que les exija responsabilidad de forma paulatina. Por ejemplo, empezando por dirigir el calentamiento o la fase de activación de la sesión, inventar un juego y enseñarlo a los compañeros, elaborar una representación en grupo, entre otras posibilidades. Sin embargo, para llegar a este momento es preciso partir de un concepto particular de la Educación Física. Por ello, el punto de partida y la secuencia de trabajo será:

- *Comprensión del concepto de EF.* Los alumnos deben entender el concepto, qué es la EF, qué es la asignatura, para qué sirve, realmente qué educa, por qué se llama así, y cuando esté claro el concepto, ubicarlo, diferenciarlo de deporte.
- *Toma de conciencia de la utilidad y posibilidades del movimiento.* Entender para qué sirve el movimiento, para que le sirve a cada uno, que los alumnos le encuentren todos los sentidos y cuando conozcan todas las funciones, entender que todas las actividades y todos los juegos son flexibles y que se pueden adaptar en función de lo que cada uno necesite, en función de aquellos diez, doce objetivos para los cuales es válido el movimiento.
- *Utilización autónoma de la actividad física.* En función de lo que necesite cada uno. Aquí es donde se abre el abanico de posibilidades y es el punto de partida de la práctica autónoma, sin necesidad de nadie que se la dirija.

### ¿Cuál es el momento más idóneo para plantearla?

Para poder entrar en un proceso de autogestión de la clase por parte del alumnado es preciso que éste se halle, siguiendo la terminología empleada por Hellison

(1985), en el nivel de participación. Es necesario estar preparado para asumir la responsabilidad de autogestionar la clase y para ello hay que recorrer un camino progresivo en el que el educador va retirando poco a poco la ayuda.

La autogestión funciona mejor cuando el grupo ha llegado o está en un nivel de maduración social importante, es decir, cuando existe una buena cohesión de grupo. Por ello, la pregunta sería ¿Cómo podemos conseguir que el grupo esté en ese momento? ¿Cuál es el proceso previo que colocará a nuestros alumnos en disposición de afrontar la autogestión? Tenemos algunas respuestas en propuestas curriculares que están llevando a cabo algunos profesionales de la educación física. Estas propuestas están encaminadas a favorecer el trabajo colaborativo, a la búsqueda de metas comunes que involucren a todos los componentes del grupo-clase, representando una línea de trabajo muy interesante.

Pese a que no habría una edad estipulada para comenzar puesto que dependería del grado de madurez de los alumnos, si podemos apuntar alguna sugerencia sobre el momento más idóneo para plantearlo. **Un buen momento para llevarla a cabo sería en el segundo ciclo de la ESO, en 3º o 4º dependiendo del nivel alcanzado. Sin embargo, el momento ideal debe ser el Bachillerato.** Durante la ESO hay que proporcionar herramientas, recursos que permitan al alumnado ampliar su bagaje de conocimientos y procedimientos, así como las actitudes adecuadas respecto a la actividad física y estar preparado para alcanzar altas cotas de autonomía.

### Premisas metodológicas que facilitan su puesta en práctica

Para hacer un planteamiento de autogestión, es **imprescindible conocer el punto de partida en el que se sitúan los alumnos**, como ocurre siempre que queremos iniciar un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje. Si el objetivo de la autogestión es que el alumno sea autónomo en la gestión de su aprendizaje, debemos conocer, tal como sugiere Meirieu (1998), el nivel de autonomía que tienen los alumnos en el momento actual respecto a lo que se les demanda.

**Es importante que los alumnos hagan suyo el proyecto.** Por tanto, una de las claves estará en la presentación de la tarea, en la creación del clima adecuado para motivar a los alumnos. Un clima educativo cooperativo frente al autoritario o el permisivo que reconozca la necesidad de tomar en consideración las necesidades de los

alumnos.<sup>4</sup> Buscar la motivación del discente a través de la *implicación* y de la posibilidad de *elegir* las actividades que más les gusten. Con la posibilidad de *organizarse por sí mismos* y la total *libertad* en el momento de diseñar la sesión. Si quisiéramos llevar la autogestión hasta el último extremo, tal como la presenta Michel Lobrot (1966, 1980), el profesor debería abstenerse de tomar algunas iniciativas que corresponderían también a los estudiantes.

En un planteamiento de este tipo es clave el tipo de relación del profesor/a con sus alumnos/as. Una relación basada en la *autenticidad*, *aceptación*, *aprecio*, *confianza* y *empatía*, parámetros defendidos especialmente por Carl Rogers (1986), o el diálogo, la relación de tu a tu, defendida de forma similar por autores del enfoque comunicativo y de la pedagogía crítica (Ayuste, Flecha *et al.*, 1994). En esta misma línea, Florence, Brunelle y Carlier<sup>5</sup> mencionan diez características de los profesores que estarían en consonancia con las actitudes y comportamientos de los jóvenes de secundaria y que deberían inspirar las relaciones con los alumnos. Estas características son: profesores comprometidos, apasionados, alentadores, que se confirman (en el sentido de que son puntos de referencia seguros y estables), que les quieren, que no pretenden ser jóvenes pero que dialogan con ellos, que escuchan, que crean vínculos significativos, que guían y marcan las pistas, que confían responsabilidades, en definitiva, educadores.

Es importante entender la figura del profesor como la de un “facilitador” del aprendizaje. Autores como Rogers, 1986; Lobrot, 1980; Ayuste y Flecha, 1994; Meirieu, 1998; Van Manen, 1998, coinciden en este punto. Para ello, el profesor debe estar siempre dispuesto a tutorizar y acompañar el proceso, siempre que los alumnos se lo demanden y no vaya esta demanda en contra de la misma idea de no directividad.

El profesor debe implicarse. Pese a ser un aspecto que está muy relacionado con lo comentado en otro apartado (profesor comprometido), este punto merece una especial atención. Si el profesor no manifiesta inte-

rés ni se implica, los alumnos se sienten desamparados, abandonados a su suerte. Sienten que su profesor es indiferente a lo que ellos hagan. *Si el profesor se implica transmite el gusto por la enseñanza y el alumno se contagia del entusiasmo y la motivación del profesor* (Aebli, 1991). Esta idea coincide con la que Trilla (2002) expone al hablar de la pedagogía de la felicidad:

“En las relaciones personales la felicidad y la infelicidad se contagian. Por eso es que vivir desdichadamente la tarea de enseñar es la forma más eficaz de amargar la tarea de aprender. Y también por eso el malestar docente, del que tanto se habla, es una causa más de que las instituciones educativas no siempre sean capaces de hacer de los procesos de enseñanza-aprendizaje vivencias felices”.

El enfoque no directivo procura inducir el aprendizaje significativo vivencial. El aprendizaje es significativo si lo puedo relacionar con mis propias vivencias y si ese aprendizaje involucra mi experiencia vital. Para que sea significativo tiene que cumplir cuatro requisitos: tiene que ser *elegido*, *sostenido*, *evaluado* por mí, y tiene que *involucrarme* como un todo (Rogers, 1986).

Hay que estar dispuesto a dar más poder de decisión si los alumnos están preparados y **llegar hasta las últimas consecuencias de ese compromiso**. Al igual que hay que estar dispuesto a rectificar y cambiar de estrategia en el caso de que no estén lo suficientemente preparados para afrontar determinados retos (Lobrot, 1980). Una de las mayores preocupaciones del docente, debe ser, dice Freire (1998) la de acercarse cada vez más entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que el docente parece ser y lo que realmente está siendo. Por ello, es preciso cumplir promesas, el ejemplo enseña más que las palabras.<sup>6</sup>

Es necesario **potenciar el trabajo colaborativo** y favorecer, de acuerdo con Ayuste, Flecha *et al.* (1994), los procesos de interacción para que todos los participantes puedan aportar y enriquecerse a partir de sus bagajes culturales y experiencias. Continuando con la idea de Flecha (1994, p. 50):

<sup>4</sup> Ver J. Florence, J. Brunelle y G. Carlier, *Enseñar Educación Física en Secundaria*, p. 57, Barcelona, Inde, 2000. Estos autores realizan una propuesta de intervención educativa basada en una pedagogía de las motivaciones basada, a su vez, en un clima educativo cooperativo que significa según sus propias palabras: “*asumir la responsabilidad de transmitir valores y, al mismo tiempo, acoger las demandas legítimas de los jóvenes aceptando la expresión espontánea de sus necesidades y sus conflictos que manifiestan un malestar*”.

<sup>5</sup> Florence, Brunelle y Carlier, *op.cit.*, pp. 49-52.

<sup>6</sup> Afirmación apoyada también por P. Meirieu, *L'éducation est un lieu de la parole tenue*, *Vie pédagogique*, 74, 1991, p. 8. En Florence, Brunelle y Carlier, *op.cit.*, p. 49. El autor afirma que la educación es un lugar de la palabra cumplida. Y la palabra cumplida es un mensaje educativo fuerte. “*Nada desacredita más a un profesor que no cumplir su palabra, es decir, anunciar cosas y hacer lo contrario, anunciar cosas que los alumnos deben hacer y no hacerlas él mismo [...], cumplir la palabra es, sin duda, el mejor medio para que el joven se fie de nosotros y para que, más allá de eso, podamos exigir de él que cumpla su palabra*”.

*“La persona elabora sus propios significados a través de una reconstrucción activa y progresiva del conocimiento que se da en los diferentes procesos de interacción con su medio sociocultural y con las personas que lo integran”.*

Por otra parte, como sugiere Yus (1996), las interacciones entre iguales ayudan a comprender los hechos y procesos de una manera más efectiva que por sí mismos. En su interacción con los demás el alumno aprende hábitos de tolerancia, diálogo, aceptación de errores, aumentando así su autoestima y responsabilidad individual.

Otro de los aspectos clave del planteamiento es **realizar una práctica reflexiva**. Uno de los objetivos es conseguir personas responsables que reflexionen sobre lo que hacen, que puedan ser críticos documentados. Por ello las clases pueden finalizar con una reflexión sobre lo acontecido durante las mismas, y más tarde, en el trabajo que realizan por escrito deben especificar los pasos realizados para preparar la clase, los contenidos, como está estructurada la misma y la crítica que se ha realizado al finalizar la clase, incluyendo las aportaciones que hagan los compañeros. E incluyendo también aquello que creen que se puede mejorar.

### ¿Cómo se evalúa una propuesta de autogestión?

Ante una propuesta tan emancipadora, en la que el alumnado es el principal protagonista, la evaluación más coherente es la **autoevaluación**. No se puede dar la responsabilidad al alumno/a para luego quitársela cuando más importante es que asuma ésta; en la evaluación (Santos Guerra, 1995). Es preciso llevar ese protagonismo a las máximas consecuencias. Debemos, afirma Zabala (1997, p. 229):

*“[...] aprender a confiar en las posibilidades de los alumnos para autoevaluar su proceso. El mejor camino es ayudarles a conseguir los criterios que les permitan autoevaluarse, acordando y estableciendo el papel que tiene esta actividad en el aprendizaje y en las decisiones de evaluación que se toman. La autoevaluación no puede ser una anécdota ni un engaño; también es un proceso de aprendizaje de valoración del propio esfuerzo, y por lo tanto, es algo que conviene planificar y tomarse en serio”.*

Por ello, los criterios de evaluación deberían explicitarse desde el principio y preferiblemente deberían pactarse con los miembros del grupo.

### Relación del planteamiento de autogestión con las cualidades que se valoran en el mundo profesional

Entre las capacidades y competencias más valoradas por los empresarios destacan las que hacen referencia a la capacidad de reflexionar, de tomar decisiones, de buscar la información relevante que se necesita, de relacionarse positivamente con los demás y cooperar con ellos, y especialmente la responsabilidad y la iniciativa en el puesto de trabajo. Si queremos atender a dicha demanda tendremos que plantearnos una formación que facilite el desarrollo de dichas capacidades.

Pero también es preciso decir, que no puede existir una asignatura o materia exclusiva que enseñe a adaptarse a los cambios o que forme específicamente en estas capacidades. Todas y cada una de las materias que conforman el currículum escolar deberían contribuir, a través de la metodología y de las diferentes situaciones que en ellas se presentan, a la emancipación, la toma de decisiones, el trabajo en grupo, etc. Es un trabajo transversal el que proporcionará la formación de dichas competencias.

Por lo tanto, necesitamos analizar de que forma podemos contribuir desde la Educación física al desarrollo de dichas capacidades, pero no únicamente desde un punto de vista ideológico sino desde una perspectiva práctica.

Después de concluir este estudio longitudinal y observar sus resultados podemos afirmar que la autogestión constituye una posibilidad a tener muy en cuenta a la hora de formar en las competencias mencionadas.

### Relación de la autogestión con la educación en valores

Se ha podido comprobar la gran conexión de la autogestión con la educación en valores. La educación en valores tiene por objeto, como indican Martínez (2001), Buxarrais, (1995, 1997), Puig y Trilla (1995):

*“[...] la formación de personas autónomas y dialogantes, dispuestas a implicarse y comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el uso crítico de la razón, la apertura a los demás y el respeto a los derechos humanos. La consecución de tal objetivo precisará atender al desarrollo de un conjunto de dimensiones que irán conformando la personalidad moral de los educandos. Éstas son: autoconocimiento; autonomía y autorregulación; capacidades para el diálogo; capacidad*

*para transformar el entorno; comprensión crítica; empatía y perspectiva social; habilidades sociales y para la convivencia; razonamiento moral”.*

Si realmente es así, y a la vista de los resultados de la investigación, podríamos pensar en la importante contribución de este planteamiento particular a la educación en valores.

Por otra parte, Puig y Martínez (1989), Martínez y Bujons (2001), Rodríguez Moreno (2003) definen algunas premisas que permiten intervenir en el desarrollo de la autonomía. Si examinamos el proceso de autogestión bajo estas premisas vemos que todas se cumplen en mayor o menor medida. Dichas premisas son, de forma resumida, las siguientes:

- *Dando oportunidad a los alumnos para que aprendan a gobernarse por sí mismos, facilitando su participación en los asuntos que le afectan.* La autogestión representa una gran oportunidad para gobernarse por sí mismo, incluso va más allá al tener que dirigir el grupo. Los alumnos toman prácticamente todas las decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Tolerando y admitiendo opiniones.* Preparar la clase requiere un pacto con el compañero, teniendo que llegar a acuerdos sobre la clase que tienen que impartir. Ello significa tolerar y admitir sus opiniones. Por otro lado, cada sesión esta expuesta a la crítica de los propios compañeros y del profesor. Ello también requiere tolerancia y aceptación de la opinión de éstos, así como respeto. No siempre serán aceptadas las opiniones con agrado, especialmente cuando el *feedback* se convierta en crítica. Sin embargo, se presentan como excelentes situaciones para educar en estas actitudes.
- *Dando responsabilidad en las funciones institucionales en las que están integrados y en la sociedad a la que pertenecen.* Los alumnos se responsabilizan de pedir permisos (en los casos en que la clase se desarrolle fuera del centro) al AMPA o las asociaciones implicadas. También cuando la clase se desarrolla en el centro, éstos son los responsables de pedir llaves, sacar y preparar material, así como de recogerlo, etc. Es decir, asumen un elevado grado de responsabilidad.
- *Creando un clima afectivamente rico,* en el que existan pautas estables y en el que todos se sientan aceptados.

Pese a todo lo expuesto, para poder llevar a cabo una labor de este tipo, también el docente juega un papel esencial. No bastará con realizar un planteamiento metodológico que favorezca estos aprendizajes sino que la personalidad del educador tiene que ser un tanto “especial”.

El profesor no sólo, ni quizá principalmente, afirma Savater (1997), enseña con sus meros conocimientos científicos, sino con el arte persuasivo de su ascendiente sobre quienes le atienden: debe ser capaz de seducir, sin hipnotizar. De acuerdo con el discurso de este filósofo, quizás la excesiva personalidad del maestro pueda dificultar su función de mediador social ante los jóvenes, pero es indudable que sin una cierta personalidad el maestro deja de serlo y se convierte en un “desganado gramófono o en policía ocasional”. La pedagogía, dice Savater, tiene mucho más de arte que de ciencia, es decir, que admite consejos y técnicas pero nunca se domina más que por el ejercicio mismo de cada día, que tanto debe en los casos más afortunados a la intuición. Es éste un aspecto que ha quedado patente en la investigación. El rol que debe jugar el profesor en este planteamiento es clave.

## **El papel de la autogestión en la Educación Física del futuro**

La Educación Física en la escuela del futuro debería, como bien señala Blázquez (2001, p. 97) preparar a los jóvenes para una participación emancipada, satisfactoria y duradera en la cultura físico-deportiva. Para alcanzar esta meta es preciso poder acceder, seleccionar, ordenar y dotar de significación las nuevas modalidades de actividades físico-deportivas. Para ello es necesario que la persona sea capaz de tomar decisiones, de organizarse, de ser un consumidor crítico del mercado del deporte y la salud. ¿Cómo? Ejercitando dichas capacidades durante la escolaridad. Se aprende a tomar decisiones tomándolas y en este caso, la autogestión tiene un gran componente de responsabilidad en este sentido.

Otro de los aspectos a destacar en esa Educación Física que queremos es la necesidad de aprender nuevas prácticas sin necesidad de que siempre haya alguien que las enseñe. Esta es una de las intenciones explícitas de la autogestión. Si se prevé el surgimiento constante de nuevas prácticas físicas, es imposible que la educación física escolar pueda enseñarlas todas por lo que resulta imprescindible que se ayude al alumno a

conseguir la autonomía suficiente para afrontar dicho reto.

Un tercer aspecto a destacar es la exigencia de una profunda comprensión crítica de la construcción social de la cultura de las prácticas corporales. Ello significa adoptar una postura de consumidor crítico. Para ello es necesaria una práctica reflexiva que sólo se consigue cuando el profesor es una persona reflexiva capaz de despertar la inquietud, el interés y la reflexión de sus alumnos. La autogestión debe ir siempre acompañada de esa metacognición para que realmente sea útil y beneficiosa para el alumno.

Con todo ello no decimos que la gestión de la clase por parte de los alumnos y alumnas sea la panacea que solucione todos los problemas de la Educación Física, pero sí una posibilidad a tener muy en cuenta.

## Últimas consideraciones

Un planteamiento como el que se ha presentado aquí representa un cambio de perspectiva importante en la enseñanza de la EF. Un cambio en el concepto de EF y en la metodología que afectará de formas distintas a un alumnado acostumbrado a una EF más dirigida; un cambio en las teorías y creencias del profesor, pero también supondrá alguna reticencia por parte del resto del profesorado. Pero ese cambio no puede constituir una amenaza. Por ello y para no crear una resistencia total desde el inicio, es preferible que sea progresivo.

En muchas ocasiones, ante cualquier intento de innovación educativa, se produce una reacción en contra. A menudo se esgrime el argumento de que dicha innovación va a ser inútil si la realiza un sólo profesor, si no es asumida por un claustro o por el equipo de profesores de un ciclo. Es cierto que el efecto es mucho mayor si la innovación es asumida por el claustro pero que no lo asuma no es una razón para abandonar.

El profesor que esté dispuesto/a a aceptar el reto debe tener en cuenta también que a veces esos pequeños intentos provocan pequeños cambios que a su vez provocan otros por contagio. Incluso los mismos estudiantes pueden ser, después de conocer otra forma de enseñar, los promotores de cambio, tanto por resistencia a los sistemas “tradicionales” como por imitación si finalmente se dedican a la docencia. De hecho, en la investigación sucedió, este planteamiento fue imitado

o recogido por alumnos que después se dedicaron a la enseñanza.

Por tanto, no se puede desdeñar una innovación por que parta de una iniciativa o inquietud personal, no creo que sea un intento inútil. Sólo hay que pensar en el destinatario de esos intentos: **el alumno**. Y, a menos que lo consideremos un cubo que se va llenando, cuando aprende a utilizar estrategias, a pensar mediante unos esquemas, a anticipar resultados, a prever acontecimientos, a relacionar información, a decidir, está aprendiendo algo que no va a desaprender u olvidar. Además, cuanto más consigamos desarrollar esta autonomía, más invulnerable será el alumno a las prácticas tradicionales o conservadoras que pretendan verle como un cubo que hay que llenar de datos hasta rebosar (Bornàs, 1994).

Por otra parte, hay que ser realista pero también optimista ante el cambio. Así lo expresa Freire, 1998, p. 108):

*“El educador o la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica. La profesora democrática, coherente, competente, que manifiesta su gusto por la vida, su esperanza en un mundo mejor, que demuestra su capacidad de lucha, su respeto a las diferencias, sabe cada vez más el valor que tiene para la transformación de la realidad, la manera congruente en que vive su presencia en el mundo, de la cual su experiencia en la escuela es apenas un momento, pero un momento importante que requiere ser vivido auténticamente”.*

Si ese momento del que habla Freire es vivido auténticamente, los alumnos se dan cuenta y lo valoran enormemente. En realidad, pude comprobarlo en muchas ocasiones a través de las palabras de los alumnos. Las palabras de una alumna, a la pregunta de qué ha sido lo mejor de los cuatro años de EF,<sup>7</sup> son un reflejo de ello:

*“La EF de estos cuatro años ha sido convivir, ha sido disfrutar, ha sido aprender, ha sido descubrir todo un cúmulo de cosas para vivir el mundo de la calle”.*

Pero, sobre todo, el cambio merece la pena si después de siete años, cuatro en el centro y tres fuera de la influencia del profesor, puedes escuchar las siguientes palabras de un alumno sobre la funcionalidad de lo aprendido:

<sup>7</sup> Las respuestas que se muestran forman parte de la información recogida durante los cuatro años de permanencia en el centro y de tres más fuera de la influencia del profesor.

“Me ha ayudado en varias cosas. He aprendido a saber que el deporte forma parte de la EF, no toda la EF, y por eso la EF pasó de ser una “asignatura maría”, a una de las más importantes para mí. He aprendido a saber lo que es bueno para mi cuerpo y lo que es malo, he aprendido a relacionarme mucho más, he aprendido a vivir sano, sé que educar mi físico es educar mi vida, mi mente, mi cuerpo, mi salud, no tengo palabras para decirte todo lo que me ha aportado la EF en mi vida”.

Después de valorar los resultados de esta experiencia<sup>8</sup> podemos afirmar que la gestión de la clase por parte del alumnado no solo es posible sino que se convierte en una excelente herramienta para desarrollar competencias como la responsabilidad y la iniciativa.

## Bibliografía

- Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F. y Lleras, J. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Blázquez, D. (2001). *La Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Bornàs, X. (1994). *La autonomía personal en la infancia*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (coords.) (1994). *Educación en valores y democracia. Una propuesta pedagógica*. Barcelona: ICE Barcelona.
- Fernández-Balboa, J. M. (2002). *Pedagogía crítica y educación física en la escuela secundaria. Quaderns digitals*.
- Florence, J.; Brunelle, J. y Carlier, Gh. (2000). *Enseñar Educación Física en Secundaria*. Barcelona: Inde.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Hellison, D. R. (1985). *Goals and Strategies for Teaching Physical Education*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Lapassade, G. (1984). *Autogestión pedagógica ¿la educación en libertad?* Barcelona: Gedisa.
- (1986). *Autogestión pedagógica: un sistema en el cual los educandos deciden en que consiste su formación y la dirigen*. Barcelona: Gedisa.
- Lobrot, M. (1980). *Pedagogía Institucional. La escuela hacia la autogestión*. Buenos Aires: Humanitas.
- Lorente, E. (2001). Dar respuesta a la transversalidad desde la Educación Física. *Tandem* n° 2. (pp. 102-114).
- (2004). *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona-INEFC. Publicación electrónica.
- Martínez Martín, M. y Puig, J. M. (coords.) (1994). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: MIE.
- Martínez Martín, M. y Bujons, C. (coords.); Fleck, M. y Prats, E. (2001). *Un lugar llamado escuela. En la sociedad de la información y de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Puig Rovira, J. M. y Trilla, J. (1995). La educación en valores. Cuestiones de hoy y mañana. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 14-17.
- Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en educación en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.
- Santos Guerra, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona.
- Trilla, J. (2002). *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Laertes.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona.
- Zabala, A. (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

<sup>8</sup> Debido a los límites de extensión del artículo resulta imposible plasmar todos los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas transcurridos siete años desde el primer curso en que se realizó la experiencia. En ellas, los estudiantes reconocían que la autogestión les había dado recursos para desenvolverse con mayor soltura y seguridad en sus primeras experiencias laborales.