

Estimular la responsabilitat i la iniciativa: autogestió en educació física

ELOÍSA LORENTE CATALÁN*

Llicenciada en Educació Física.

Doctora en Filosofia i Ciències de l'Educació.

INEFC-Lleida

Correspondència amb autora

* elorente@inefc.es

Resum

Aquest article tracta sobre una proposta per a la pràctica pedagògica i l'aprenentatge de l'Educació Física, que intenta implicar al màxim l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge, cosa que li permet d'assumir altes cotes de responsabilitat en la gestió de la classe. Es basa en els resultats d'una investigació que es va iniciar el 1995 i que va permetre de seguir, durant els quatre cursos de Secundària Obligatoria, l'evolució d'un mateix grup d'estudiants a les classes d'Educació Física. Tres anys més tard, ja fora de la influència del professor i amb la perspectiva del temps, es va tornar a recollir informació sobre la funcionalitat atribuïda a allò que havien après a les classes d'autogestió. A l'article se sintetitzen les línies mestres del plantejament esmentat i les conclusions pertinents sobre el seu valor educatiu per a una possible extrapolació a altres casos i contextos.

Paraules clau

Educació Física, Autogestió, Autonomia, Pedagogia crítica, Valors.

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.

Introducció

En un temps marcat pels debats curriculars, per les reformes educatives contínues, és a dir, pel desig de canviar i millorar l'educació dels nostres nens i joves, encara continuen produint-se contradiccions i incongruències que dificulten l'avenç en la direcció plantejada per les reformes esmentades.

D'una banda, a la Universitat els professors¹ es lamenten que els estudiants arriben cada cop menys preparats per assumir responsabilitats, prendre decisions i portar la iniciativa en els projectes encomanats, però en lloc de buscar solucions al problema culpen els responsables de l'Educació Secundària dels dèficits esmentats. Alhora, els professionals de l'Educació Secundària es

resten responsabilitat dient que l'alumnat ja arriba mal preparat des de la Primària, i els professors de Primària s'excusen argumentant que els nens d'aquestes edats no són prou madurs per exigir-los les competències esmentades. El resultat: ningú no es fa responsable del problema, ningú no ajuda aquests nens, adolescents o joves, aquests futurs adults del demà, en aquest difícil camí cap a l'autonomia personal i professional.

A aquesta paradoxal situació hi podríem afegir la incoherència de l'actuació d'un gran nombre de pares i mares, que, d'una banda, no saben o no volen posar límits als seus fills, però, en canvi, exigeixen les responsabilitats esmentades als professors. I alhora, protegeixen en excés els seus fills, i prenen decisions que

¹ Amb la intenció d'agilitar la lectura, utilitzaré el gènere masculí com a terme genèric per referir-me a tots dos gèneres, sense ànim d'excloure.

correspon prendre a aquests últims; així els eviten el fracàs i la frustració, sentiments que també requereixen ser experimentats en edats primerenques si es vol estar preparat per afrontar-los en la vida adulta (M. Martínez i C. Bujons, 2001).

Per tot això, i si no volem educar d'esquena als valors acceptats i desitjats per la societat on vivim i a les competències i qualitats que el mercat laboral ens demana, com ara la iniciativa en el treball, la responsabilitat sobre les accions empreses, la creativitat, el treball en equip, la capacitat de lideratge, l'empatia, etc. (Savater, 1997), tant la família com els educadors haurem de replantejar-nos de debò l'educació que estem donant als nostres fills i als alumnes.

I si bé és cert que les reformes empreses estan treballant en aquesta direcció, possiblement es queden en un pla excessivament teòric. El que ens interessa especialment és el que passa en la pràctica. Però, què estem fent o què podem fer des de la pràctica docent?

Si ens centrem en la pràctica de l'Educació Física Escolar, veiem que el panorama no és gaire falaguer. Tristament, encara continuem veient en algunes escoles i instituts, classes d'Educació Física on els alumnes o bé practiquen lliurement algun esport, sense cap intencionalitat educativa i sota l'escassa atenció del professor, o llargues fileres darrere d'un matalàs, un plint o una cistella de bàsquet, esperant el seu torn. Malgrat ser una afirmació excessivament radical hem de ser conscients que encara ens falta un llarg recorregut per realitzar.

Ben segur que tots estarem d'acord que aquesta no és l'EF que volem. Però, és possible una altra EF? Des de la meua perspectiva crec que és possible i molt necessària, si volem deixar de portar l'etiqueta d'assignatura "maria", i millorar el nostre valor i el nostre estatus dins del currículum escolar.

Malgrat haver realitzat fins al moment un discurs altament pessimista, existeixen en la pràctica propostes diametralment oposades a allò que hem descrit. I sobre una d'aquestes propostes versa aquest article.² Una EF que va causar gran impacte en l'alumnat de Secundària. Quin professor no desitjaria sentir dels seus alumnes, en comparar l'assignatura d'EF amb les altres, paraules com aquestes?:

"És la que m'ha donat ensenyaments més útils per a la meua vida", o bé que allò que ha après en l'assignatura, "Em serveix per a la vida en general, per parlar en públic, per buscar feina, per portar una vida sana. Per viure la meua vida és fonamental".

Què va portar aquests joves a opinar així de l'EF? Quin tipus d'EF van viure en els seus anys d'escolaritat obligatòria? Aquests nois i noies van participar d'una EF que intentava implicar-los al màxim en el procés d'ensenyament-aprenentatge, i els permetia d'assumir altes cotes de responsabilitat en la gestió de la classe.

És molt difícil descriure en poques línies el resultat d'una experiència tan fructífera, tanmateix, es poden sintetitzar les línies mestres del plantejament esmentat i extreure'n les conclusions pertinents per a una possible extrapolació a altres casos i contexts, si realment despertem en el lector l'interès per la seva aplicació.

L'autogestió de la classe per part dels alumnes

"L'autogestió m'ha fet confiar en les meves possibilitats, i això, en el futur, m'ajudarà a enfrontar-me a qual-sevol cosa".

"Penso que ha estat molt útil realitzar les nostres pròpies classes. Descobrim que parlar en públic i que et facin cas és molt difícil i has d'utilitzar la teua intel·ligència, la teua perspiciàcia per captar el públic, igual com una persona a l'hora de buscar feina, i ha de captar l'atenció del superior".³

Què és l'autogestió?

L'objectiu de l'autogestió és que els alumnes (en petits grups) siguin capaços d'organitzar-se i de dur a terme una seqüència d'activitats (elegides per ells), adreçades al grup-classe, orientades a la consecució d'un objectiu, ja sigui de caràcter estètic, agonístic, morfofuncional o d'una altra índole. També es vol mostrar amb això que hi ha infinitat de possibilitats i que cal ser crític amb el que ofereix el mercat. Les possibilitats que s'obren són enormes, totes pensades pels mateixos alumnes.

Els alumnes són els responsables del disseny i

² La proposta que es descriu va ser investigada com un estudi de cas dins d'una metodologia d'etnografia educativa, emparada en un paradigma naturalista d'investigació. L'estudi es va prolongar durant tota l'escolaritat obligatòria i es va mantenir el contacte amb els subjectes investigats durant tres anys més.

³ Paraules de nois i noies alumnes, que van experimentar a les classes d'EF (durant 4 anys) un plantejament d'autogestió com el descrit.

de l'organització de la sessió, igual com de la interacció amb el grup. Han de buscar informació dins i fora del centre per aconseguir estructurar la sessió, utilitzant les mínimes pautes donades pel professor. S'han d'encarregar fins i tot dels permisos necessaris si han plantejat sortir del centre (encara que el professor sempre n'ha d'estar informat). En acabar la sessió, és el mateix grup el que valora de forma crítica el treball desenvolupat pels seus companys. El professor demana als alumnes que han realitzat la classe que facin una autocrítica en funció dels criteris que s'han donat anteriorment: com ha funcionat la classe, quins problemes, com s'han sentit... Més tard, al treball que han de realitzar per escrit, han d'especificar els passos realitzats per preparar la classe, els continguts, com està estructurada aquesta i la crítica que s'ha realitzat en finalitzar la classe, incloent-hi les aportacions que han fet els companys. I incloent-hi també allò que creuen que es pot millorar. El treball s'aprofita per demanar una valoració del curs i una autoavaluació.

Però, què és exactament l'autogestió? És una tasca? Un model? Un plantejament? Una estratègia? Un estil d'ensenyament? Una metodologia particular?

En principi, constitueix una tasca (des del punt de vista del disseny per part del professor) però també una activitat d'ensenyament-aprenentatge (perquè és l'alumne qui la dissenya de veritat i la du a terme) que té per objectiu l'autonomia de l'alumne en la gestió del propi aprenentatge i que és la culminació de tot un procés encaminat a l'emancipació.

Tanmateix, en molts moments apareix el dubte de si es tracta d'una estratègia, fins i tot d'un estil, ateses les implicacions metodològiques que comporta. Si revisem l'espectre dels estils de Muska Mosston, observem que l'últim estil és l'anomenat d'autoensenyament, estil que no es donaria a la classe, segons Mosston (1993), perquè ell pressuposa que en una situació d'ensenyament-aprenentatge, el professor ha de jugar un paper més protagonista. Per què? Possiblement perquè hi ha una certa por de perdre l'autoritat i el control de la classe. Si analitzéssim l'autogestió des del punt de vista de qui pren les decisions, veuríem que encaixaria en aquest estil J o d'autoensenyament o que encara aniria més enllà, perquè l'alumne assumeix el rol de professor i ensenya als seus companys. Es parteix de la premissa que tots tenim molt a aprendre i alguna cosa a ensenyar. Per què els alumnes no poden aportar alguna cosa al professor i als seus companys?

El que sí que sembla clar és que una cosa que pot ser plantejada com una tasca pot arribar a convertir-se en un nou enfocament pedagògic. Però, evidentment, només després d'haver investigat d'una forma rigorosa i seriosa sobre els canvis que ha provocat en els alumnes i sempre i quan aquests canvis es considerin positius. Aquest article s'ha construït sobre la base de la investigació esmentada. En qualsevol cas, **l'autogestió constitueix una proposta curricular, una possibilitat entre moltes, que intenta implicar al màxim l'alumnat en el procés d'ensenyament-aprenentatge.**

Objectius de l'autogestió

Amb l'autogestió de la classe per part dels alumnes es persegueixen, bàsicament, quatre objectius:

Descobrir entre tots l'ampli ventall de possibilitats que té l'EF

Segons aquest plantejament, tota la programació del procés d'E-A està condicionada per la idea d'entendre la figura del professor no com algú que té tot el coneixement i el transmet als alumnes, sinó com un "facilitador" de l'aprenentatge dels alumnes, un acompanyant, que ajuda a construir amb ells el coneixement esmentat. Són els alumnes els qui poden, mitjançant l'ajut del professor, descobrir algunes de les possibilitats (ja que totes és inviable) de les moltes que té l'EF. Això transmet un concepte d'EF particular.

Anar més enllà del que ensenyi el professor

Partint del concepte anterior, la intenció és que els alumnes arribin a un grau d'autonomia tal que superin el professor, tot oferint idees, suggeriments i temes que no hagin estat contemplats pel professor.

Responsabilitzar-se de les pròpies decisions

Assumint completament tot el que significa preparar i dur a terme una classe per als companys, des de triar el tema, els objectius, els exercicis i la seva seqüència, els permisos per dur-la a terme (en el cas que calgui), etc. I sobretot, la responsabilitat sobre el resultat de la sessió, que es materialitza en la reflexió i l'autoanàlisi de la pròpia actuació.

Prendre la iniciativa en totes les accions

L'autogestió té com a prioritat la presa de decisions de l'alumnat, l'incita a moure's, a buscar, a portar la iniciativa.

Augmentar el nivell de cultura física

D'aquesta forma poden ser més crítics amb l'oferta d'activitats físiques que els pugui oferir la societat. Aquesta demanda i aquesta major cultura física podria provocar l'augment de la pràctica no organitzada, i també l'elevació del nivell dels professionals.

Com s'arriba al procés d'autogestió?

Perquè els alumnes arribin a gestionar la classe de forma autònoma han de tenir, d'una banda, un ampli bagatge de recursos i coneixements sobre les possibilitats de l'activitat física. D'altra banda, cal plantejar un procés gradual en la presa de decisions, partint de situacions que els exigeixin responsabilitat de forma gradual. Per exemple, començant per dirigir l'escalfament o la fase d'activació de la sessió, inventar un joc i ensenyar-lo als companys, elaborar una representació en grup, entre altres possibilitats. Tanmateix, per arribar a aquest moment cal partir d'un concepte particular de l'Educació Física. Per això, el punt de partida i la seqüència de treball serà:

- *Comprensió del concepte d'EF.* Els alumnes han d'entendre el concepte, què és l'EF, què és l'assignatura, per què serveix, què educa realment, per què s'anomena així, i quan sigui clar el concepte, ubicar-lo, diferenciar-lo d'esport.
- *Presa de consciència de la utilitat i les possibilitats del moviment.* Entendre per què serveix el moviment, per a què serveix a cadascú, que els alumnes li trobin tots els sentits i quan en coneguin totes les funcions, entendre que totes les activitats i tots els jocs són flexibles i que es poden adaptar en funció d'allò que cadascú necessiti, en funció dels deus, dotze objectius per als quals és vàlid el moviment.
- *Utilització autònoma de l'activitat física.* En funció d'allò que necessiti cadascú. Aquí és on s'obre el ventall de possibilitats i és el punt de partida de la pràctica autònoma, sense necessitat de ningú que ens la dirigeixi.

Quin és el moment més idoni per plantejar-la?

Per poder entrar en un procés d'autogestió de la classe per part de l'alumnat cal que aquest es trobi, seguint

la terminologia emprada per Hellison (1985), en el nivell de participació. És necessari estar preparat per assumir la responsabilitat d'autogestionar la classe i per fer-ho cal recórrer un camí progressiu en el qual l'educador va retirant a poc a poc l'ajut.

L'autogestió funciona millor quan el grup ha arribat o està en un nivell de maduració social important, és a dir, quan existeix una bona cohesió de grup. Per això, la pregunta seria: Com podem aconseguir que el grup estigui en aquell moment? Quin és el procés previ que col·locarà els nostres alumnes en disposició d'afrontar l'autogestió? Tenim algunes respostes en propostes curriculars que estan duent a terme alguns professionals de l'educació física. Aquestes propostes van encaminades a afavorir el treball col·laboratiu, a la recerca de metes comunes que involucrin tots els components del grup-classe, cosa que representa una línia de treball molt interessant.

Malgrat que no hi hauria una edat estipulada per començar, perquè dependria del grau de maduresa dels alumnes, sí que podem apuntar algun suggeriment sobre el moment més idoni per plantejar-ho. **Un bon moment per dur-la a terme seria en el segon cicle de l'ESO, en 3r o 4t, en funció del nivell assolit. Tanmateix, el moment ideal ha de ser el Batxillerat.** Durant l'ESO cal proporcionar eines, recursos que permetin a l'alumnat ampliar el seu bagatge de coneixements i procediments, igual com les actituds adequades respecte a l'activitat física i estar preparats per assolir altes cotes d'autonomia.

Premisses metodològiques que en faciliten la posada en pràctica

Per fer un plantejament d'autogestió, és imprescindible conèixer el punt de partida en què se situen els alumnes, com passa sempre que volem iniciar un nou procés d'ensenyament-aprenentatge. Si l'objectiu de l'autogestió és que l'alumne sigui autònom en la gestió del seu aprenentatge, hem de conèixer, tal com suggereix Meirieu (1998), el nivell d'autonomia que tenen els alumnes en el moment actual respecte a allò que se'ls demana.

És important que els alumnes facin seu el projecte. Per tant, una de les claus estarà en la presentació de la tasca, en la creació del clima adequat per motivar els alumnes. Un clima educatiu cooperatiu, davant l'autoritari o el permissiu, que reconegui la necessitat de prendre en consideració les necessitats

dels alumnes.⁴ *Buscar la motivació del discent a través de la implicació* i de la possibilitat d'eleger les activitats que més els agradin. Amb la possibilitat *d'organitzar-se per ells mateixos* i la total *llibertat* en el moment de dissenyar la sessió. Si volguéssim portar l'autogestió fins a l'últim extrem, tal com la presenta Michel Lobrot (1966, 1980), el professor s'hauria d'abstenir de prendre algunes iniciatives que correspondrien també els estudiants.

En un plantejament d'aquesta mena **és clau el tipus de relació del professor/a amb els alumnes**. Una relació basada en *l'autenticitat*, *l'acceptació*, *l'estimació*, *la confiança* i *l'empatia*, paràmetres defensats especialment per Carl Rogers (1986), o el diàleg, la relació de tu a tu, defensada de forma similar per autors de l'enfocament comunicatiu i de la pedagogia crítica (Ayuste, Flecha *et al.*, 1994). En aquesta mateixa línia, Florence, Brunelle i Carlier⁵ esmenten deu característiques dels professors que estarien d'acord amb les actituds i comportaments dels joves de secundària i que haurien d'inspirar les relacions amb els alumnes. Aquestes característiques són: professors compromesos, apassionats, encoratjadors, que es confirmen (en el sentit que són punts de referència segurs i estables), que els volen, que no pretenen ser joves, però que dialoguen amb ells, que escolten, que creen vincles significatius, que guien i marquen les pistes, que confien responsabilitats, en resum, educadors.

És important d'entendre la figura del professor com la d'un "facilitador" de l'aprenentatge. Autors com Rogers, 1986; Lobrot, 1980; Ayuste i Flecha, 1994; Meirieu, 1998; Van Manen, 1998, coincideixen en aquest punt. Perquè sigui així, el professor ha d'estar sempre disposat a tutoritzar i acompanyar el procés, sempre que els alumnes li ho demanin i que aquesta demanda no vagi en contra de la mateixa idea de no directivitat.

El professor s'ha d'implicar. Malgrat ser un aspecte que està molt relacionat amb allò que hem comentat en un altre apartat (professor compromès), aquest punt mereix una atenció especial. Si el professor no manifesta

interès ni s'implica, els alumnes se senten desemparats, abandonats a la seva sort. Senten que el seu professor és indiferent al que ells facin. *Si el professor s'implica transmet el gust per l'ensenyament i l'alumne es contagia de l'entusiasme i la motivació del professor* (Aebli, 1991). Aquesta idea coincideix amb la que Trilla (2002) exposa en parlar de la pedagogia de la felicitat:

"En les relacions personals la felicitat i la infelicitat s'encomanen. És per això que viure amb desgrat la tasca d'ensenyar és la forma més eficaç d'amargar la tasca d'aprendre. I també per això el malestar docent, del qual tant es parla, és una causa més que les institucions educatives no sempre siguin capaços de fer dels processos d'ensenyament-aprenentatge vivències felices".

L'enfocament no directiu **procura induir l'aprenentatge significatiu vivencial**. L'aprenentatge és significatiu si el puc relacionar amb les meves pròpies vivències i si aquest aprenentatge involucra la meua experiència vital. Perquè sigui significatiu ha de complir quatre requisits: ha de ser *elegit*, *sostingut*, *avaluat* per mi, i ha *d'involucrar-me* com un tot (Rogers, 1986).

Cal estar disposat a donar més poder de decisió, si els alumnes hi estan preparats i **arribar fins a les últimes conseqüències d'aquest compromís**. Igual com cal estar disposat a rectificar i canviar d'estratègia en el cas que no estiguin prou preparats per afrontar uns reptes determinats (Lobrot, 1980). Una de les majors preocupacions del docent, ha de ser, diu Freire (1998) la d'apropar cada vegada més allò que es diu i allò que es fa, acostar allò que el docent sembla ser i allò que realment està sent. Per això, cal complir promeses, l'exemple ensenya més que les paraules.⁶

Cal potenciar el treball col·laboratiu i afavorir, d'acord amb Ayuste i Flecha *et al.* (1994), els processos d'interacció que tots els participants puguin aportar i enriquir-se a partir dels seus bagatges culturals i experiències. Continuant amb la idea de Flecha (1994, pàg. 50):

⁴ Vegeu J. Florence, J. Brunelle i G. Carlier, *Enseñar Educación Física en Secundaria*, p. 57, Barcelona, Inde, 2000. Aquests autors realitzen una proposta d'intervenció educativa basada en una pedagogia de les motivacions basada, alhora, en un clima educatiu cooperatiu que significa, segons les seves pròpies paraules: "assumir la responsabilitat de transmetre valors i, alhora, acollir les demandes legítimes dels joves, tot acceptant l'expressió espontània de les seves necessitats i els seus conflictes, que manifesten un malestar".

⁵ Florence, Brunelle i Carlier, *op.cit.*, p. 49-52.

⁶ Afirmació recolzada també per P. Meirieu, L'éducation est un lieu de la parole ténue, *Vie pédagogique*, 74,1991, p. 8. A Florence, Brunelle i Carlier, *op.cit.*, p. 49. L'autor afirma que l'educació és un lloc de la paraula complerta. I la paraula complerta és un missatge educatiu important. "Res no desacreditada més un professor que no complir la seva paraula, és a dir, anunciar coses i fer el contrari, anunciar coses que els alumnes han de fer i no fer-les ell mateix [...], complir la paraula és, sens dubte, el millor mitjà perquè el jove es refiï de nosaltres i perquè, més enllà d'això, li puguem exigir que compleixi la seva paraula".

“La persona elabora els seus propis significats a través d’una reconstrucció activa i progressiva del coneixement que es dona en els diferents processos d’interacció amb el seu medi sociocultural i amb les persones que l’integren”.

D’altra banda, com suggereix Yus (1996), les interaccions entre iguals ajuden a comprendre els fets i processos d’una manera més efectiva que per si mateixos. En la seva interacció amb els altres, l’alumne aprèn hàbits de tolerància, diàleg, acceptació d’errors, tot augmentant així la pròpia autoestima i la responsabilitat individual.

Un altre dels aspectes clau del plantejament és **realitzar una pràctica reflexiva**. Un dels objectius és aconseguir persones responsables que reflexionin sobre el que fan, que puguin ser crítics documentats. Per això les classes poden finalitzar amb una reflexió sobre allò que s’hi ha esdevingut, i més tard, en el treball que realitzen per escrit, han d’especificar els passos realitzats per preparar la classe, els continguts, com està estructurada, i la crítica que s’ha realitzat en finalitzar la classe, incloent-hi les aportacions que facin els companys. I incloent-hi també allò que creuen que es pot millorar.

Com s’avalua una proposta d’autogestió?

Davant d’una proposta tan emancipadora, en la qual l’alumnat és el principal protagonista, l’avaluació més coherent és l’**autoavaluació**. No es pot donar la responsabilitat a l’alumne/a i prendre-la-hi després, quan més important és que l’assumeixi: en l’avaluació (Santos Guerra, 1995). Cal portar aquest protagonisme a les màximes conseqüències. Devem, afirma Zabala (1997, p. 229):

“[...] aprendre a confiar en les possibilitats dels alumnes per autoavaluar el seu procés. El millor camí és ajudar-los a aconseguir els criteris que els permetin d’autoavaluar-se, acordant i establint el paper que té aquesta activitat en l’aprenentatge i en les decisions d’avaluació que prenen. L’autoavaluació no pot ser una anècdota ni un engany; també és un procés d’aprenentatge de valoració del propi esforç, i per tant, és una cosa que convé planificar i prendre seriosament”.

Per això, els criteris d’avaluació s’haurien d’explicitar des del principi i preferiblement s’haurien de pactar amb els membres del grup.

Relació del plantejament d’autogestió amb les qualitats que es valoren al món professional

Entre les capacitats i competències més valorades pels empresaris destaquen les que fan referència a la capacitat de reflexionar, de prendre decisions, de buscar la informació rellevant que es necessita, de relacionar-se positivament amb els altres i cooperar amb ells, i especialment la responsabilitat i la iniciativa en el lloc de treball. Si volem atendre la demanda esmentada haurem de plantejar-nos una formació que faciliti el desenvolupament d’aquestes capacitats.

També cal dir, però, que no hi pot haver una assignatura o una matèria exclusiva que ensenyi a adaptar-se als canvis o que formi específicament en aquestes capacitats. Totes i cada una de les matèries que conformen el currículum escolar haurien de contribuir, a través de la metodologia i de les diferents situacions que s’hi presenten, a l’emancipació, a la presa de decisions, al treball en grup, etc. És un treball transversal allò que proporcionarà la formació de les competències esmentades.

Per tant, necessitem analitzar de quina forma podem contribuir, des de l’Educació Física, al desenvolupament de les capacitats esmentades, però no únicament des d’un punt de vista ideològic sinó des d’una perspectiva pràctica.

Després de concloure aquest estudi longitudinal i observar-ne els resultats podem afirmar que l’autogestió constitueix una possibilitat a tenir molt en compte a l’hora de formar en les competències esmentades.

Relació de l’autogestió amb l’educació en valors

S’ha pogut comprovar la gran connexió de l’autogestió amb l’educació en valors. L’educació en valors té com a objecte, com indiquen Martínez (2001), Buxarrais (1995, 1997), Puig i Trilla (1995):

“[...] la formació de persones autònomes i dialogants, disposades a implicar-se i comprometre’s en una relació personal i en una participació social basades en l’ús crític de la raó, l’obertura als altres i el respecte als drets humans. La consecució d’aquest objectiu necessitarà tenir en compte el desenvolupament d’un conjunt de dimensions que aniran conformant la personalitat moral dels educands. Aquestes són: autoconeixement; autonomia i autorregulació; capacitats per al diàleg; capacitat per trans-

formar l'entorn; comprensió crítica; empatia i perspectiva social; habilitats socials i per a la convivència; raonament moral”.

Si realment és així, i en vista dels resultats de la investigació, podríem pensar en la important contribució d'aquest plantejament particular a l'educació en valors.

D'altra banda, Puig i Martínez (1989), Martínez i Bujons (2001), Rodríguez Moreno (2003) defineixen algunes premisses que permeten d'intervenir en el desenvolupament de l'autonomia. Si examinem el procés d'autogestió sota aquestes premisses veiem que totes es compleixen en més o menys mesura. Les premisses esmentades són, de forma resumida, les següents:

- *Donar oportunitat als alumnes perquè aprenguin a governar-se per ells mateixos, tot facilitant la seva participació en els assumptes que els afecten.* L'autogestió representa una gran oportunitat per governar-se per un mateix, fins i tot va més enllà, en haver de dirigir el grup. Els alumnes prenen pràcticament totes les decisions del procés d'ensenyament-aprenentatge.
- *Tolerar i admetre opinions.* Preparar la classe requereix un pacte amb el company: cal arribar a acords sobre la classe que han de donar. Això significa tolerar i admetre les seves opinions. D'altra banda, cada sessió es troba exposada a la crítica dels propis companys i del professor. Això també requereix tolerància i acceptació de l'opinió d'aquests, i també respecte. No sempre seran acceptades de bon grat les opinions, especialment quan el *feedback* es converteixi en crítica. Tanmateix, es presenten com a situacions excel·lents per educar en aquestes actituds.
- *Donar responsabilitat en les funcions institucionals on es troben integrats i en la societat a què pertanyen.* Els alumnes es responsabilitzen de demanar permisos (en els casos en què la classe es desenvolupi fora del centre) a l'AMPA o a les associacions implicades. També quan la classe es desenvolupa en el centre, aquests són els responsables de demanar les claus, treure i preparar material, recollir-lo, etc. És a dir, assumeixen un elevat grau de responsabilitat.
- *Crear un clima ric afectivament,* en el qual hi hagi pautes estables i en el qual tots se sentin acceptats.

Malgrat tot el que hem exposat, per poder dur a terme una tasca d'aquest tipus, també el docent hi juga un paper essencial. No n'hi haurà prou de realitzar un plantejament metodològic que afavoreixi aquests aprenentatges sinó que la personalitat de l'educador ha de ser un xic “especial”.

Afirma Savater (1997) que el professor no solament, ni potser principalment, ensenya amb els seus coneixements científics, sinó amb l'art persuasiu del seu ascendent sobre els qui l'atenen: ha de ser capaç de seduir, sense hipnotitzar. D'acord amb el discurs d'aquest filòsof, potser l'excessiva personalitat del mestre pugui dificultar la seva funció de mitjancer social davant dels joves, però és indubtable que sense una certa personalitat el mestre deixa de ser-ho i es converteix en un “desganat gramòfon o en policia ocasional”. La pedagogia, diu Savater, té molt més d'art que de ciència, és a dir, que admet consells i tècniques, però mai no es domina més que per l'exercici mateix de cada dia, que tant deu, en els casos més afortunats, a la intuïció. Aquest és un aspecte que ha quedat palès en la investigació. El rol que ha de jugar el professor en aquest plantejament és clau.

El paper de l'autogestió en l'Educació Física del futur

L'Educació Física a l'escola del futur hauria de preparar els joves, com bé assenyala Blázquez (2001, p. 97), per a una participació emancipada, satisfactòria i duradora en la cultura fisicoesportiva. Per assolir aquesta fita cal poder accedir, seleccionar, ordenar i dotar de significació les noves modalitats d'activitats fisicoesportives. Per fer-ho, cal que la persona sigui capaç de prendre decisions, d'organitzar-se, de ser un consumidor crític del mercat de l'esport i la salut. Com? Exercitant les capacitats esmentades durant l'escolaritat. S'aprèn a prendre decisions prenent-ne i en aquest cas, l'autogestió té un gran component de responsabilitat en aquest sentit.

Un altre dels aspectes a destacar en aquesta Educació Física que volem és la necessitat d'aprendre noves pràctiques sense que calgui que sempre hi hagi algú que les ensenyi. Aquesta és una de les intencions explícites de l'autogestió. Si es preveu l'aparició constant de noves pràctiques físiques, és impossible que l'educació física escolar pugui ensenyar-les totes, per la qual cosa resulta imprescindible que s'ajudi l'alum-

ne a aconseguir l'autonomia suficient per afrontar el repte esmentat.

Un tercer aspecte a destacar és l'exigència d'una profunda comprensió crítica de la construcció social de la cultura de les pràctiques corporals. Això significa adoptar una actitud de consumidor crític. Per fer-ho, cal una pràctica reflexiva que només s'aconsegueix quan el professor és una persona reflexiva capaç de despertar la inquietud, l'interès i la reflexió dels alumnes. L'autogestió ha d'anar sempre acompanyada d'aquesta metacognició, perquè realment sigui útil i beneficiosa per a l'alumne.

Amb tot això no diem que la gestió de la classe per part dels nois i noies sigui la panacea que solucioni tots els problemes de l'Educació Física, però sí, una possibilitat a tenir molt en compte.

Últimes consideracions

Un plantejament com el que s'ha presentat aquí representa un canvi de perspectiva important en l'ensenyament de l'EF. Un canvi en el concepte d'EF i en la metodologia que afectarà de formes diferents un alumnat acostumat a una EF més dirigida; un canvi en les teories i creences del professor, però també suposarà alguna reticència per part de la resta del professorat. Però aquest canvi no pot constituir una amenaça. Per això i per no crear una resistència total des de l'inici, és preferible que sigui progressiu.

En moltes ocasions, davant de qualsevol intent d'innovació educativa, es produeix una reacció en contra. Sovint s'esgrimeix l'argument que l'esmentada innovació serà inútil si la realitza només un professor, si no és assumida per un claustre o per l'equip de professors d'un cicle. És cert que l'efecte és molt més gran si la innovació és assumida pel claustre, però que no l'assumeixi no és una raó per abandonar.

El professor que estigui disposat/da a acceptar el repte ha de tenir en compte també que de vegades aquests petits intents provoquen petits canvis que alhora en provoquen d'altres per contagi. Fins i tot els mateixos estudiants poden ser, després de conèixer una altra forma d'ensenyar, els promotors del canvi, tant per resistència als sistemes "tradicionals" com per imitació, si finalment es dediquen a la docència. De fet, en la investigació va passar, aquest plantejament va ser imitat o recollit per alumnes que després es van dedicar a l'ensenyament.

Per tant, no es pot menystenir una innovació perquè parteixi d'una iniciativa o inquietud personal, no crec que sigui un intent inútil. Només cal pensar en el destinatari d'aquests intents: **l'alumne**. I si no és que el considerem una galleda que es va omplint quan aprèn a utilitzar estratègies, a pensar mitjançant uns esquemes, a anticipar resultats, a preveure esdeveniments, a relacionar informació, a decidir, està aprenent una cosa que no desaprendrà ni oblidarà. A més a més, com més aconseguim desenvolupar aquesta autonomia, més invulnerable serà l'alumne a les pràctiques tradicionals o conservadores que pretenguin veure'l com una galleda que cal omplir de dades fins a vessar (Bornàs, 1994).

D'altra banda, cal ser realista, però també optimista, davant del canvi. Així ho expressa Freire, 1998, p. 108):

"L'educador o l'educadora crític no poden pensar que, a partir del curs que dirigeixen, poden transformar el país. Però poden demostrar que és possible canviar. I això reforça en ell o ella la importància de la seva tasca politicopedagògica. La professora democràtica, coherent, competent, que manifesta el seu gust per la vida, la seva esperança en un món millor, que demostra la seva capacitat de lluita, el seu respecte a les diferències, sap cada vegada més el valor que té per a la transformació de la realitat, la manera congruent en la qual viu la seva presència en el món, de la qual la seva experiència a l'escola és amb prou feines un moment, però un moment important que requereix ser viscut autènticament".

Si aquell moment de què parla Freire és viscut autènticament, els alumnes se n'adonen i el valoren enormement. En realitat, vaig poder comprovar-ho en moltes ocasions a través de les paraules dels alumnes. Les paraules d'una alumna, a la pregunta de què ha estat el millor dels quatre anys d'EF,⁷ en són un reflex:

"L'EF d'aquests quatre anys ha estat conèixer, ha estat gaudir, ha estat aprendre, ha estat descobrir tot un cúmul de coses per viure el món del carrer".

Sobretot, però, el canvi val la pena si després de set anys, quatre en el centre i tres fora de la influència del professor, pots escoltar les següents paraules d'un alumne sobre la funcionalitat del que havia après:

⁷ Les respostes que es mostren formen part de la informació recollida durant els quatre anys de permanència en el centre i de tres més fora de la influència del professor.

“M’ha ajudat a diverses coses. He après a saber que l’esport forma part de l’EF, no tota l’EF, i per això l’EF va passar de ser una ‘assignatura maria’, a una de les més importants per a mi. He après a saber el que és bo per al meu cos i el que és dolent, he après a relacionar-me molt més, he après a viure sa, sé que educar el meu físic és educar la meua vida, la meua ment, el meu cos, la meua salut, no tinc paraules per dir-te tot el que m’ha aportat l’EF en la meua vida”.

Després de valorar els resultats d’aquesta experiència⁸ podem afirmar que la gestió de la classe per part de l’alumnat no solament és possible sinó que esdevé una excel·lent eina per desenvolupar competències, com ara la responsabilitat i la iniciativa.

Bibliografia

- Ayuste, A.; Flecha, R.; López, F. i 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. i 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. i 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* núm. 2. (pàg. 102-114).
- (2004). *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona-INEFC. Publicación electrónica.
- Martínez Martín, M. i Puig, J. M. (coords.) (1994). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: MIE.
- Martínez Martín, M. i Bujons, C. (coords.); Fleck, M. i 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. i 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.

⁸ A causa dels límits d’extensió de l’article resulta impossible plasmar tots els resultats obtinguts de les entrevistes realitzades transcorreguts set anys des del primer curs en què es va realitzar l’experiència. En aquestes manifestacions, els estudiants reconeixien que l’autogestió els havia donat recursos per espavillar-se amb més facilitat i seguretat en les seves primeres experiències laborals.