

LOS ESTILOS DIRECTIVOS Y LA VIOLENCIA ESCOLAR. LAS PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA¹

Melquiceded Blandón Mena *

Víctor A. Molina Bedoya **

Elkin de Jesús Vergara Marín ***

SÍNTESIS: Este texto es el resultado de la investigación «La pedagogía de la motricidad como estrategia de la promoción de la salud», que se realizó en la Institución Educativa José Félix de Restrepo Vélez, del municipio de Sabaneta, Antioquia, Colombia.

Se examinó la escuela como escenario para el fortalecimiento de las potencialidades de niños y niñas, y para el aprendizaje de nuevas formas de ser, de pensar, de sentir, de actuar, de proyectar, y de tener frente a la vida y a la salud –desde una educación física que trascienda los fines y los objetivos de aprendizaje centrados en el desarrollo de habilidades y de capacidades motrices–, la formación del ser humano desde concepciones amplias y complejas del mundo, de la vida y de la no violencia.

Se eligió la IAP por combinar investigación, enseñanza-aprendizaje y acción, y por involucrar a la población interesada en el proyecto de investigación desde el planteamiento del problema, pasando por la interpretación de los descubrimientos hasta la discusión de las soluciones, y por las acciones modificadoras como elementos para emprender nuevos procesos investigativos y transformadores.

Se encontró que los estilos de enseñanza directivos son los que predominan en las prácticas de la educación física escolar, y que ellos han reproducido todo un entramado de relaciones de poder entre el profesorado y el estudiantado, caracterizadas por el disciplinamiento, la normalización, la competencia y la homogenización, lo que ha privilegiado una lógica asimétrica en las relaciones escolares generando marcos de violen-

* Licenciado en Educación Física por la Universidad de Antioquia, Colombia.

** Profesor de la Universidad de Antioquia, Colombia.

*** Profesor de la Institución Educativa Federico Sierra Arango, Colombia.

¹ Este material se elaboró a partir de la investigación *La pedagogía de la motricidad como estrategia de la promoción de la salud*, realizada en los años 2003 y 2004. Participaron como investigadores Víctor Molina, Elkin Vergara Marín, Melquiceded Blandón e Iván Uribe.

cia, y que han reproducido la lógica de los conflictos que padece la sociedad en su conjunto. La escuela, como aparato social, no es ajena al devenir de los conflictos que se presentan en la sociedad.

SÍNTESE: *Este texto é o resultado da investigação «A pedagogia da motricidade como estratégia da promoção da saúde», que se realizou na Instituição Educacional José Félix de Restrepo Vélez, do município de Sabaneta, Antioquia, Colombia.*

Se examinou a escola como cenário para o fortalecimento das potencialidades de meninos e meninas, e para a aprendizagem de novas formas de ser, de pensar, de sentir, de agir, de projetar, e de ter diante da vida, da saúde – desde uma educação física que transcenda os fins e os objetivos de aprendizagem concentrados no desenvolvimento de habilidades y de capacidades motrices –, a formação do ser humano desde concepções amplas y complexas do mundo, da vida e da não violência.

Se escolheu a IAP *por combinar investigação, ensino-aprendizagem e ação, e por envolver a população interessada no projeto de pesquisa desde o planejamento do problema, passando pela interpretação dos descobrimentos até a discussão das soluções, e pelas ações modificadoras como elementos para empreender novos processos transformadores e de pesquisas.*

Se concluiu que os estilos de ensino diretivos são os que predominam nas práticas da educação física escolar, e que eles produziram toda uma teia de relações de poder entre o professorado e os estudantes, caracterizadas pelo disciplinamento, a normalização, a competência e a homogeneidade, o que privilegiou uma lógica assimétrica nas relações escolares gerando sinais de violência, e que reproduziram a lógica dos conflitos que padece a sociedade em seu conjunto. A escola, como aparelho social, não é alheia ao acontecimento dos conflitos que se apresentam na sociedade.

1. INTRODUCCIÓN

El texto es el resultado de la investigación «La pedagogía de la motricidad como estrategia de la promoción de la salud», que se realizó en la institución educativa José Félix de Restrepo Vélez, del municipio de Sabaneta en el departamento de Antioquia, Colombia.

El proyecto de investigación tuvo su fundamento en las categorías de la pedagogía de la motricidad como práctica trascendente y formativa, que procura la formación integral de los seres humanos a partir del desarrollo de las potencialidades individuales y colectivas de las personas, y la promoción de la salud dimensionada como el conjunto de

acciones teóricas, prácticas y metodológicas que contribuyen al mejoramiento integrado de las condiciones, de los modos y de los estilos de vida de los individuos y de los colectivos humanos.

Se examinó la escuela como un escenario para el fortalecimiento de las potencialidades de niños y de niñas, y para el aprendizaje de nuevas formas de ser, de pensar, de sentir, de actuar, de proyectar, y de tener frente a la vida y a la salud –desde una educación física que trascienda los fines y los objetivos de aprendizaje centrados en el desarrollo de habilidades y de capacidades motrices–, la formación del ser humano desde concepciones amplias y complejas del mundo, de la vida y de la no violencia.

2. LA PROMOCIÓN DE LA SALUD DESDE LA PEDAGOGÍA DE LA MOTRICIDAD. UN PROBLEMA

Estos primeros años del milenio ponen de manifiesto un aumento de las desigualdades sociales, económicas y políticas, que generan situaciones de conflicto y de violencia a nivel de la organización social, y, de forma especial, en el sector escolar.

En este contexto, es responsabilidad de investigadores, de profesores, de políticos, de la comunidad y de la sociedad en su conjunto, crear procesos que contribuyan a disminuir los factores de riesgo, y a propiciar oportunidades para el desarrollo integral de la persona y de la sociedad.

Desde esta intención interesa indagar por el papel que desempeña la escuela, y por el que las prácticas educativas juegan en la generación de políticas y de acciones para promover la participación, para avanzar así en la construcción de una cultura del bienestar y de la no violencia.

Un asunto problemático en el campo del saber es cómo dimensionar la pedagogía de la motricidad en su interacción con la promoción de la salud, como elemento decisivo para dinamizar procesos de equidad, de justicia, de igualdad, de integración y de bienestar.

En este sentido, se busca reflexionar y problematizar la pedagogía de la motricidad como elemento potenciador o no de capacidades humanas, desde metodologías participativas y críticas.

Para el estudio se asumió la investigación participativa, por ser un modelo alternativo de interacción entre profesores, estudiantes e investigadores, entre teóricos y prácticos, y porque busca restaurar la integridad del ser en relación con la producción y con la transformación del saber; para ello se propusieron los siguientes objetivos:

- Transformar comprensivamente la pedagogía de la motricidad desde una intención por la promoción de la salud en la institución educativa José Félix de Restrepo Vélez, a partir de una práctica participativa.
- Identificar las formas de potenciación de las capacidades de los estudiantes en el desarrollo de las prácticas curriculares formales de la pedagogía de la motricidad en la institución educativa.
- Desvelar cómo inciden los estilos de enseñanza en la potenciación de las capacidades humanas de los estudiantes en las prácticas de la pedagogía de la motricidad.
- Identificar qué tipo de relaciones se establece entre estudiante-estudiante y profesor-estudiante en las prácticas de la pedagogía de la motricidad.

3. RUTA METODOLÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN PARTICIPADA Y PROBLEMATIZADORA DE LA PEDAGOGÍA DE LA MOTRICIDAD COMO ESTRATEGIA DE PROMOCIÓN DE LA SALUD

El equipo asumió la investigación participativa como una propuesta metodológica que involucra a la comunidad en la construcción del conocimiento y en la solución de sus problemas.

Se eligió esta metodología por combinar investigación, enseñanza-aprendizaje y acción, y por involucrar a la población interesada en el proyecto de investigación desde el planteamiento del problema, pasando por la interpretación de los descubrimientos hasta la discusión

de las soluciones y de las acciones modificadoras como elementos para emprender nuevos procesos investigativos y transformadores.

En esencia, se abordaron los momentos de problematización o investigación, los de tematización, y los de implementación pedagógica o de acción y reconceptualización, todos ellos propuestos por Marcela Gajardo y João Bosco Pinto.

3.1 MOMENTO UNO: PROBLEMATIZACIÓN

Este momento se pensó para la construcción del conocimiento como elemento básico para la comprensión y la significación del problema. Para ello se abordaron las siguientes fases:

Fase de construcción teórica

Se trató de una fase de indagación, de análisis y de construcción del referente conceptual de la investigación, en la cual se desarrollaron las siguientes categorías: promoción de la salud, motricidad, y pedagogía de la motricidad.

91

Fase de identificación (selección de actores y de escenarios)

En esta fase se definieron los criterios para seleccionar la institución, y, desde ella, a los actores. Para la institución, se tuvieron en cuenta los antecedentes sobre trabajos en promoción de la salud, la cobertura en número de estudiantes, y el interés expresado para avanzar en procesos de investigación. Para los actores, lo que se tuvo en cuenta fue su vinculación con el área de la pedagogía de la motricidad, y el interés por el desarrollo del proyecto.

Fase de comprensión de la realidad

Con los actores/as se realizaron encuentros para socializar la propuesta y para la elaboración de un autodiagnóstico que aportara información sobre las necesidades institucionales en torno a la investigación, y acerca de las necesidades de capacitación requeridas para llevar a cabo el proyecto.

3.2 MOMENTO DOS: TEMATIZACIÓN

Tras la información obtenida del momento de problematización, se pasó a la configuración de la propuesta pedagógica de capacitación del equipo investigador, a la redefinición del referente conceptual, a la construcción teórica sobre motricidad, y a los acuerdos sobre procesos metodológicos del proyecto.

También se afianzó con el equipo investigador el uso de los instrumentos (asambleas, diarios de campo, observaciones de clases, examen documental y grupos de conversación), se construyeron matrices para la organización de la información, y se conformaron los subgrupos de trabajo.

3.3 MOMENTO TRES: IMPLEMENTACIÓN PEDAGÓGICA O DE ACCIÓN

Se realizó la capacitación en pedagogía de la motricidad como una estrategia de promoción de la salud, a partir de los ejes temáticos de sensibilización hacia la investigación acción participativa, de los enfoques de investigación según la propuesta de la escuela de Frankfurt, y de la promoción de la salud y de la pedagogía de la motricidad. Además, se entregaron matrices para la elaboración de rutinas y de diarios de campo a los actores de la institución.

En ese momento de la investigación se hizo evidente que la metodología IAP, como forma de construcción de conocimiento, no es lineal; todo lo contrario, transita de forma interrelacionada entre los planos teórico y empírico.

Se organizó la información recogida a partir de diarios de campo, de asambleas, de observaciones de clases, de examen documental, y de grupos de conversación; con dicha información se identificaron las subcategorías de análisis, a partir de las cuales se construyeron mapas mentales que sirvieron de guías para construir el informe final, y fueron devueltos a los actores para su validación.

Simultáneamente a este proceso de análisis y de interpretación, se realizó la construcción del programa de pedagogía de la motricidad con los actores de la institución, y, a la vez, se continuó con las observaciones de prácticas y con la observación documental para valorar los procesos de transformación de las mismas, con el fin de aportar nuevos elementos

para la elaboración final del informe, configurándose de esta manera una fusión de horizontes de acción, de reflexión y de transformación, asunto que abrió nuevos interrogantes, dejando la investigación como proceso que habría de ser continuado por los docentes de la institución.

4. ANTECEDENTES

4.1 LA REFLEXIÓN EPISTEMOLÓGICA Y EL CAMPO CONCEPTUAL EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Desde que las expresiones motrices han sido interpretadas, comprendidas y consideradas como medios para la formación y para el desarrollo del ser humano, las corrientes de pensamiento referidas a la educación física, al ejercicio y al deporte, han adoptado otras categorías de análisis y de reflexión disciplinar en su proceso de reconfiguración teórico-práctica.

A partir de diferentes objetos de reflexión epistémica, se piensa ahora en una educación física que trascienda los fines y los objetivos de aprendizaje centrados en el desarrollo de habilidades y de capacidades motrices, abordando la formación del ser humano desde concepciones amplias y complejas del mundo, de la vida y de la sociedad.

En este contexto, las habilidades y las capacidades motrices se constituyen en objetos de aprendizaje y de desarrollo que interactúan con otras habilidades y capacidades humanas, con finalidad en sí mismas, y que, a la vez, contribuyen a los procesos de formación de la persona en sus dimensiones biológica, social, emocional, cognitiva y espiritual.

Como puede desvelarse, la reflexión se aborda partiendo de una concepción integral del mundo y del ser humano, asunto que, como proceso, da lugar a la construcción de un concepto de educación física en el que interactúan en relaciones de complementariedad todas las dimensiones y las capacidades de la persona, trascendiendo el carácter de la educación física como medio instrumental y causal. En este sentido, Contreras² dice: «El objeto de la educación física es el ser

² Onofre Contreras (1998): *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*, Zaragoza, INDE.

humano en su unidad y globalidad, y su singularidad radica en que se lleva a cabo mediante la motricidad humana».

De acuerdo con los elementos expuestos, puede observarse que, en el concepto actual de educación física, la conducta motriz se constituye en un elemento complejo que es portador de significado y de significación del y para el individuo. Desde esta visión, toda expresión motriz es una forma de manifestación de la personalidad. Es decir, cuando el ser humano se mueve, su acción está dotada de sentido, de voluntad, de emoción, de pensamiento, de intencionalidad comunicativa y transformadora del ser que se mueve, y, por tanto, de su motricidad.

Según las reflexiones y los planteamientos teóricos expuestos, la educación física, como práctica pedagógica, es sobre todo educación **del ser humano en su totalidad, por medio de la motricidad, de la vivencia del cuerpo significado, condición que comprende la expresión motriz intencionada de percepciones, de emociones, de sentimientos y de conocimientos.**

Lo anterior constituye el movimiento consciente y voluntario (motricidad) en un aspecto significativo en sí mismo, y es portador de significación para el ser, proponiéndose desde esta perspectiva como objeto de la pedagogía de la motricidad el desarrollo de las capacidades humanas como categoría, que, en su integridad e integralidad, conduce al perfeccionamiento del ser humano por medio de la acción motriz intencionada.

4.2 *Pedagogía de la motricidad*

La pedagogía de la motricidad, como práctica de trascendencia formativa que procura desarrollar las capacidades del ser humano con intencionalidad educativa, se manifiesta en la interacción sistemática del cuerpo con la cultura desde la fusión de la vivencia que la persona manifiesta en el sentir, en el pensar, en el querer, en el hacer y en el comunicar, con los conocimientos, las creencias, las costumbres, los hábitos y otras expresiones del ser humano en sus dimensiones introyectiva, extensiva y proyectiva.

Desarrollar la pedagogía de la motricidad desde referentes como la complejidad, la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y el desarrollo humano, se constituye en un reto que invita a dimensionar

el cuerpo en sus magnitudes antropológica y cultural, desde un sentido teleológico que aspira al perfeccionamiento del ser humano a través de la potenciación de sus capacidades, y de la canalización de la violencia hacia propósitos valorados socialmente como positivos.

En este sentido, la pedagogía de la motricidad, entendida como la manifestación del hombre mediante su expresión motriz intencionada hacia la potenciación de las capacidades humanas, se constituye en un concepto amplio, que comprende en su estructura fundamental la interacción de las dimensiones introyectiva (relación consigo mismo), extensiva (relación con el mundo de los objetos), y proyectiva (relación con los otros) del cuerpo como proceso dinámico y permanente, orientado a la formación de sujetos individuales y colectivos.

5. RESULTADOS

5.1 *LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA TRADICIONALES Y SU IMPACTO EN LA VIOLENCIA ESCOLAR*

La escuela, como aparato social, no es ajena al devenir de los conflictos que se presentan en la sociedad.

Los estilos de enseñanza directivos, que han predominado en las prácticas de la educación física en la escuela, han reproducido todo un entramado de relaciones de poder entre el profesorado y el estudiantado, caracterizado por el disciplinamiento, la normalización, la competencia y la homogeneización, lo que ha privilegiado una lógica asimétrica en las relaciones escolares, generando marcos de violencia y reproduciendo la lógica de los conflictos que padece la sociedad en su conjunto.

Dichas prácticas no sólo reproducen contenidos de la clase, sino que, además, repiten actitudes y comportamientos de poder que se ejercen en la escuela y que se dan entre las clases sociales, lo que hace doblemente complejo el asunto, por cuanto el estudiante se ve en la obligación de reproducir un conocimiento preestablecido, aceptando acríticamente un modelo de sociedad que le ignora como constructor de ella misma.

Por lo que hemos expuesto, se puede evidenciar cómo se reproducen en la escuela prácticas educativas, que, muy sutilmente,

generan cierta violencia y ciertas reacciones en el estudiante tendientes a repeler el tipo de modelo implementado por el maestro; la imposición crea en los estudiantes un repudio que se manifiesta en el rechazo a la norma, e, incluso, a las mismas actividades curriculares. El desconocimiento por parte del docente de sus interlocutores, hace que éstos asuman una actitud defensiva y poco positiva para lograr entornos de aprendizaje mutuos en los que haya verdadera producción de conocimiento.

La violencia escolar no se limita a ser la manifestación de actitudes agresivas físicas o verbales por parte de miembros de la comunidad educativa, sino que es también aquel tipo de prácticas que se implementa y que desconoce al otro como ser social, condición necesaria para hacer de la escuela un lugar para el crecimiento de la cultura y para la construcción de seres humanos mejores, inspirados en valores humanos y preparados para enfrentar las decisiones de su futuro.

Durante el desarrollo de la investigación, se hicieron evidentes algunas prácticas que reproducen la violencia en la escuela; se observó que, al principio, las clases de educación física en la institución se caracterizaban por el uso predominante de estilos de enseñanza tradicionales (directivos), caracterizados por una relación pedagógica en la cual el maestro asumía por lo general un papel dominante y vertical con respecto al estudiante, quien, por su parte, jugaba un papel pasivo y receptivo durante la clase en aspectos como la participación, el desarrollo de las actividades, la adquisición del conocimiento, el desarrollo de las capacidades físicas, y el aprendizaje de diferentes habilidades motrices.

Las primeras clases observadas mostraron las siguientes tendencias con respecto a las relaciones de poder que privilegian los estilos de enseñanza directivos:

El profesor desarrolla procesos de instrucción en los cuales organiza el grupo, dirige, determina qué se hace, cómo se hace, cuándo se hace, toma las decisiones sobre las acciones, controla la disciplina, explica, demuestra, corrige, evalúa, asigna tareas y observa el trabajo de los estudiantes; por su parte, los estudiantes son pasivos con relación al planteamiento de propuestas y con la toma de decisiones; generalmente trabajan en forma individual, con pocas excepciones, ejecutan las tareas que el profesor ordena, y hacen filas esperando turnos (*comentario de un maestro*).

En el anterior discurso se desvela el valor que el maestro atribuía a los métodos tradicionales y a los modelos conductistas para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, manifestando de manera

explícita la afirmación de una mayor eficiencia y de una mejor capacitación en el aprendizaje cuando se atiende, se repite, y se fija un aprendizaje técnico, y, además, se relega la posibilidad lúdica y de goce, que se puede expresar por medio del juego, a un momento posterior que tal vez no llegue a presentarse en una clase estructurada bajo estos postulados.

Aunque en los diarios de campo existe una intencionalidad dirigida hacia una formación amplia, en la práctica la mayor atención se concentra en el respeto, en el orden, en la responsabilidad y en la disciplina, aspectos que se evidencian en una evaluación que concede gran importancia a la presentación personal, a la puntualidad, al cumplimiento de tareas y al orden en la clase. Este tipo de prácticas está encaminado a mantener relaciones de poder que no hacen posible una construcción recíproca.

En síntesis, se encontró que en los estilos de enseñanza tradicionales el profesor es quien se constituye en el protagonista de la clase, potenciando desde un paradigma *transmisionista*, y desde una relación heterónoma, el orden, la obediencia, el respeto, el aprendizaje de habilidades motrices técnicas, y el mejoramiento de las capacidades físicas. Con ello se constata un comportamiento docente que tiende a mantener relaciones de poder, y, por ende, generadoras de resistencia estudiantil. En sentido contrario, estas clases tradicionalistas se caracterizan por la ausencia de preguntas, de diálogo, de comunicación entre los estudiantes, de organización autónoma, de juego colectivo, de iniciativa, de goce, y de alegría.

5.2 LAS INTERACCIONES SIGNIFICATIVAS EN LA CULTURA ESCOLAR, UNA FORMA DE NO VIOLENCIA EN EL PROCESO EDUCATIVO

La ciencia no debiera constituir un placer egoísta. Aquellos que gozan de la oportunidad de poder abandonarse al trabajo científico deberían ser los primeros en poner su saber al servicio de la humanidad.

Karl Marx

Las interacciones, desde una perspectiva general, se comprenden como los procesos de asociación de unos actores conscientes con otros, entre los que se produce un intercambio, una orientación y una

afectación de la conducta de unas personas con respecto a las demás, y con las cuales se establece una relación determinada. Estos procesos de interacción entre los miembros de un grupo específico generan una red de relaciones edificadoras de organización social y cultural.

Para el ámbito de la escuela, el estudio de las interacciones es valioso en tanto que es el lugar de reproducción de patrones de comportamiento socialmente aceptados por la sociedad de la cual se participa, pero también por su riqueza multicultural como manifestación de prácticas y de hábitos diferentes, aspecto fundamental para un país como Colombia, que se reconoce pluricultural y multiétnico.

Los demás van imprimiendo en mí la impronta de lo que ellos son, me van haciendo semejante a ellos. No soy yo quien proyecta su peculiaridad sobre los demás, sino que son los demás quienes me van haciendo como ellos³.

La condición anterior convierte a la educación en un proceso coercitivo de carácter externo, que modela al nuevo ser de acuerdo con las necesidades de un contexto social concreto. La educación es aprendizaje de los ideales de la sociedad, pero en muchos casos también es reproductora de un orden que se impone y que, en lugar de crear posibilidades para el Estado, genera violencia y resistencia en los educandos.

En el contexto escolar, la pedagogía de la motricidad, como acción que implica una intención a alcanzar, hace suponer que desde sus expresiones (juegos, deportes, actividades físicas, entre otras), se contribuye al desarrollo de la capacidad para interactuar y para cooperar con ~~otras personas, asunto que, como ya se señaló Kahila y Telama~~⁴, no sólo se da basándose en el comportamiento social positivo, sino que presenta también comportamientos egoístas o agresivos; en otras palabras, comportamientos sociales negativos, ubicando el estudio de las interacciones como un gran desafío para avanzar en la comprensión y en la transformación de nuestras prácticas educativas. Estas expresiones de los estudiantes ponen de manifiesto la coexistencia de percepciones tanto negativas como positivas frente a la vivencia de sus prácticas.

³ Xavier Zubiri (1986): *Sobre el hombre*, p. 234, Madrid, Alianza Sociedad de Estudios y Publicaciones.

⁴ Kahila y Telama (1992): «El papel del método de enseñanza en el aprendizaje social», en *Actas del CCO*, p. 310, Andalucía, Instituto Andaluz del Deporte.

Como indica Contreras⁵, el estilo directivo produce mayor rendimiento en términos de logros rápidos, pero sacrifica la iniciativa de los estudiantes, coarta la expresión libre de las ideas, y las actitudes hacia el profesor y hacia la escuela son más negativas que positivas. En los avances de la investigación y de la reflexión realizadas con los actores de la institución, se observaron cambios significativos en la forma como se dirige la clase de educación física, apareciendo un mayor protagonismo de los estudiantes, pues éstas son abordadas desde pequeños grupos y desde la asignación de tareas, modelos que modifican la relación entre profesores y estudiantes, y en los cuales los recursos (ayudas) dan iniciativa a estos últimos en la definición de consignas de trabajo y a la forma de organización grupal.

5.3 LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE PODER

Sobre la evaluación como mecanismo para valorar los procesos, los estudiantes consideran que se debe buscar la igualdad, que debe ser individualizada, y que no sólo valore el rendimiento, sino que dé cuenta del esfuerzo suplementario que algunos tienen que hacer para conseguir lo que para otros es fácil. Que en la construcción de los criterios se tenga en cuenta a los estudiantes. Así, se puede leer:

99

La evaluación no es democrática porque el profesor siempre dice qué hay que hacer y cuándo se evalúa.

No fichar, no discriminar, equidad en el trato con los estudiantes, a los que son buenos les toleran los errores (comentario de un estudiante en una asamblea).

Estas posiciones ponen de manifiesto un toque de atención llamado a superar la evaluación como instrumento de control y de dominación, en una relación en la que se considera que hay uno que sabe y otros que sólo aprenden, reproduciendo la idea de la existencia de una cultura legítima que es digna de manifestación, lo que asigna a la evaluación la condición de un examen que emite juicios sobre lo que se puede o no decir en la escuela, y que se puede comprender de la siguiente manera: «El examen no es más que el bautismo burocrático del saber, el reconocimiento oficial de la transubstanciación del saber profano en saber sagrado» (K. Marx: *Kritik des Hegelschen Staatsrechts*).

⁵ Onofre Contreras (1998): *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*, p. 276, Zaragoza, INDE.

Es en la evaluación en la que mayores dificultades se presentan a la hora de responder por el proceso educativo, ya que ésta, en muchos casos, no es la manifestación del proceso educativo del discente, sino una operación matemática que no tiene en cuenta para nada el proceso del estudiante; inclusive, es el medio a través del cual algunos docentes quieren desquitarse de los estudiantes y de sus travesuras. De nuevo se hacen evidentes procederres que, en su interior o de manera oculta, multiplican prácticas violentas, de las que a veces ni siquiera somos conscientes.

6. CONCLUSIONES

La escuela, aunque en teoría procura generar una cultura del bienestar, presenta prácticas académicas y de comportamiento que niegan dicho propósito, y que reproducen, por el contrario, conductas generadoras de violencia.

Para los profesores, formar un ser valórico implica proyectar una intención pedagógica coherente, con unas prácticas educativas en las que no haya oportunidad de reproducir ningún tipo de violencia.

Por otro lado, la capacitación en investigación acción participativa se ha constituido en un aspecto fundamental para la potenciación de prácticas educativas incluyentes y cooperativas de profesores y de estudiantes.

Igualmente, los espacios de socialización y de discusión sobre la observación de las prácticas en su relación con los fundamentos epistemológicos, metodológicos y prácticos de la violencia escolar, se han convertido en un factor básico que ha potenciado la transformación de los estilos de enseñanza, para coadyuvar así a la reducción del maltrato escolar.

En los maestros empieza a gestarse un proceso en el cual se pasa de una concepción de la educación física como medio para el aprendizaje de habilidades, a la adquisición, a la asimilación y a la integración de prácticas no violentas, potenciadoras de capacidades humanas integradas.

Para los estudiantes, si bien las prácticas motrices tienen que ver con el cuerpo, con el estado físico y con la recreación, se resaltan las

amplias oportunidades que brindan para encontrarse con el otro (el/la profesor/a) y con los otros (compañeros/as), y para desarrollarse como personas sociales.

En las prácticas se encontró que, con la utilización de estilos de enseñanza directivos o tradicionales (reproductores de violencia), se inhiben la participación, la libre iniciativa, la pregunta, el diálogo, la camaradería entre compañeros, el goce y la creatividad. Con la utilización de estilos de enseñanza participativos, basados en el trabajo en grupos y en la solución de problemas, se potencian la integración, la cooperación, la pregunta, el desarrollo de ideas, el goce, la alegría, la solidaridad, el entusiasmo y la autonomía.

Los maestros que participaron en la investigación transformaron conscientemente sus prácticas: pasaron del uso predominante de estilos de enseñanza tradicionales o directivos, a la práctica de estilos participativos, lo que propició el cambio de roles entre estudiantes y maestros; se transformó una relación vertical en la cual el maestro ordena, manda, explica, observa, corrige y decide, por otra más horizontal, en la cual se comparte la responsabilidad de la clase, y en la que maestros y estudiantes participan, dialogan, conversan, piensan, preguntan, toman iniciativas, deciden, proponen, organizan y desarrollan las prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- BERIAIN, J. (1990): *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*, Barcelona, Anthropos.
- CERDA, H. (2001): *Cómo elaborar proyectos. Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- CONTRERAS, O. (1998): *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*, Zaragoza, INDE.
- DURING, B. (1992): *La crisis de las pedagogías corporales*, Málaga, UNISPORT.
- ELIZALDE, A., y TORO, C. (2000): «Promoción de la salud: textos y contextos», en *Memorias del Curso Internacional Itinerante. La salud colectiva a las puertas del siglo XXI*, vols. I y II, Medellín, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia.

- FALS, O., y otros (1991): *Acción y conocimiento: cómo romper con el monopolio con investigación acción participativa*, Santafé de Bogotá, CINEP.
- (1985): *Reflexiones sobre investigación acción participativa*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia.
- FREIRE, P. (1973): *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo Veintiuno, 11.ª ed.
- GARCÍA, N. (1999): *La globalización imaginada*, Buenos Aires, Ediciones Paidós Ibérica.
- GAVIDIA, C. (1998): *Salud, educación y calidad de vida. De cómo las concepciones del profesorado inciden en la salud*, Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- KAHILA y TELAMA (1992): «El papel del método de enseñanza en el aprendizaje social», en *Actas del CCO, Instituto Andaluz del Deporte*, Andalucía.
- MAX-NEEF, M., y otros (1986): *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*, Santiago de Chile, Cepaur, Fundación Dåg Hammarskjöld.
- MELICH, J. (1994): *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, Barcelona, Anthropos.
- MUÑOZ, J., y otros (1998): *La bolsa de los valores: Materiales para una ética ciudadana*, Barcelona, Ariel.
- OSPINA, H., y otros (1998): *Ética ciudadana y Derechos Humanos de los niños. Una contribución a la paz*, Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- PÉREZ, G. (1990): *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*, Madrid, Dykinson.
- PINTO, J. B. (1994): «La investigación acción como práctica social» en *Aportes*, n.º 20, Investigación acción participativa, aportes y desafíos, Santafé de Bogotá, Dimensión Educativa.
- RODRÍGUEZ, J. (1995): *Deporte y ciencia*, Barcelona, INDE.
- RODRÍGUEZ G., y otros (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*, Archidona (Málaga), Aljibe.
- RUIZ, L. (1995): *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar*, Madrid, GYMNOS.
- STRAUSS, A., y CORBIN, J. (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- TORO, J., y otros (2003): *Una escuela con sentido. Propuesta metodológica para enseñanzas y aprendizajes con sentido, ambientes escolares preventivos y cualificación de los gobiernos escolares*, Medellín, Corporación Región.
- TRIGO, E., y otros (1999): *Creatividad y motricidad*, Barcelona, INDE.
- URIBE, M. (2001): *Nación, ciudadano y soberano*, Medellín, Corporación Región.

- VICENTE, M. (1988): *Teoría pedagógica de la actividad física*, Madrid, GYMNOS.
- WEST, J., y MERRITT-GRAY, M. (2000): «Participatory Action Research: Practical Dilemmas and Emancipatory Possibilities», en Janice M. Morse: *Completing a Qualitative Project: Details and Dialogue*, Thousand Oaks, California, Londres, Nueva Delhi.
- ZUBIRI, X. (1986): *Sobre el hombre*, Madrid, Alianza Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- ZULETA, E.: *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*, Bogotá, Procultura (sin fecha).

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

REGRESAR A ÍNDICE Nº 38

REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA

CONTACTAR