



redined

red de bases de datos
de información educativa

<http://www.redined.mec.es/>

TEXTO BILINGÜE

1ª parte: Versión en lengua española 

TEXT BILINGÜE

 **2a part: Versió en llengua catalana**

Los condicionantes: concertación e imposición en el desarrollo de la creatividad motriz*

■ **NAPOLEÓN MURCIA PEÑA**

Licenciado en Educación Física.
Profesor de la Universidad de Caldas (Colombia)

■ *Palabras clave*

Creatividad en niños, Creatividad motriz, Concertación, Imposición

■ **Abstract**

It is a study that was carried out in 7 urban schools of a municipality of Caldas with a population universe of 2.113 children and girls. In these institutions they were carried out processes of participant observation and interviews in depth to select typical cases and to be able to apply among those selected a test of motive creativity. The investigation looked for giving answer to the inquiries:

How the conditions are manifested: agreement and imposition and which its influence is in the motive creativity of the children of these schools. To solve this query, one went complementary proposals and methodological integration assumed by Murcia and Jaramillo (2000), Camerino (1995), Mardones (1991) Habermas (1999), Wheat and cabbage (1999) among other, using in consequence quali- quantitative methods.

Among the results more excellent they stand out:

- *The conditions more used in the school they are three: The agreement, the imposition and kind of a hybrid among these two.*
- *Significant differences are not presented in the related to the state of development of the motive creativity, in the schools that use as condition the agreement and the imposition, (typical cases) in spite of existing better levels of originality in those groups that are punished and that they use as control mechanism the imposition.*

■ **Key words**

Children creativity, Motor creativity, Agreement, Imposition

Resumen

Es un estudio que se llevó a cabo en 7 escuelas urbanas de un municipio de Caldas con una población universo de 2.113 niños y niñas. En estas instituciones se realizaron procesos de observación participante y entrevistas en profundidad para seleccionar casos típicos y poder aplicar entre los seleccionados un test de creatividad motriz.

La investigación buscó dar respuesta a las indagaciones ¿cómo se manifiestan los condicionantes: concertación e imposición? y ¿cuál es su influencia en la creatividad motriz de los niños de estas escuelas. Para resolver este interrogante, se acudió a las propuestas de complementariedad e integración metodológica asumidas por Murcia y Jaramillo (2000), Camerino (1995), Mardones (1991) Habermas (1999), Trigo y cols. (1999), entre otros, utilizando en consecuencia métodos cuali-cuantitativos.

Entre los resultados mas sobresalientes se destacan:

- Los condicionantes mas utilizados en la escuela son tres: La concertación, la imposición y una especie de híbrido entre estos dos.
- No se presentan diferencias significativas en lo relacionado al estado de desarrollo de la creatividad motriz, en las escuelas que utilizan como condicionante la concertación y la imposición (casos considerados típicos), pese a existir mejores niveles de originalidad en aquellos grupos que son castigados y que utilizan como mecanismo de control la imposición.

Algunos antecedentes

Las investigaciones en creatividad

La creatividad motriz es un área poco explorada a nivel mundial pese al gran desarrollo que ha logrado la creatividad en otros campos. Son innumerables las aportaciones en el campo de la administración, la arquitectura, las artes, e incluso en el campo de lo educativo en lo relacionado con el desarrollo de inteligencias lógico-matemáticas, lingüísticas, sociales, entre otras. Un recorrido por investigaciones recientes en creatividad, corroboran esta apreciación:

Sociedad - cultura y creatividad

Algunos estudios demuestran la influencia del medio social y cultural en los procesos de producción creativa: S. J. Kokot y J. Colman (1997), en una investigación que intenta descubrir las características del ser creador mediante una prueba de solución de problemas a través de la pintura, demuestran que los adultos canalizan las soluciones de acuerdo a lo originario de su ser; o sea, las soluciones buscan la competencia y **están organizadas desde su formación cultural**. Mientras que en los niños las respuestas **están relacionadas con su estado esencial o bienestar emocional**, en los adultos la creatividad se sujeta a modelos de estereotipo. A estas conclusiones parece llegar Weisberg (*op. cit.*, 1989), cuando asume que

* Grupo de investigación: Napoleón Murcia (investigador responsable). William Henao, Gloria Helena Ramírez, Hugo Fernando Calvo, Jorge Eliecer Cruz y María Deisy Trejos.

en la mente del sujeto creador no sucede nada diferente a lo que pasa en cualquier proceso de producción intelectual, siendo entonces el producto creativo una consecuencia del examen detallado de preconceptos, lo cual permite abordar el problema incluso desde puntos de vista diversos. **La naturaleza incremental implica que las soluciones se van construyendo progresivamente, adjuntando poco a poco la información recopilada y procesándola con pequeños pasos**, y no mediante grandes saltos de intuición como lo proponen las teorías gestálticas. Esto es, que la creatividad se encuentra fuertemente asociada con la riqueza cultural de los sujetos. De forma similar, Amabile, Romo (ver Romo, 1997) y Sternberg y Lubart (1997) encuentran también la naturaleza social y cultural de la creatividad, pues si ésta es valorada desde el producto creado, dicha valoración debe estar dada por la sociedad y la cultura; por eso sus investigaciones se valen de grupos de expertos en cada campo para valorar el producto creativo de los sujetos investigados.

El problema del mando: premio y castigo

Es importante destacar que el rastreo por los estudios actuales sobre creatividad lleva a la conclusión que un elemento pedagógico muy utilizado en la educación convencional, cual es **el mando directo, lleva a menguar las capacidades de creación de los sujetos**.

En una investigación desarrollada en 1997, M. M. Clapham en la cual utilizó 3 variables (entrenamiento de la creatividad, entrenamiento de las habilidades del sujeto idealmente creativo y entrenamiento bajo mando directo), y aplicó el test divergente de Torrance (1966) con un pre-test y un post-test se concluye que el entrenamiento en las dos primeras variables es muy positivo, mientras que **el entrenamiento bajo mando afecta negativamente el pensamiento divergente**. Esta misma consecuencia negativa se percibe en los procesos pedagógicos que utilizan motivadores extrínsecos. L. E. Gerrard, G. M. Poteat y M. Ironsmith (1996), al estudiar la motivación Intrínseca -sin premio y

Entrenamiento Mando-premio. **Los resultados demuestran el efecto negativo del premio en la creatividad al aplicar una prueba que involucra juegos y manifestaciones artísticas**. En otra investigación, realizando trabajos de refuerzo y motivación sobre algunos componentes de la creatividad (motivación, solución al problema y evaluación), donde las respuestas deberían darse mediante dibujos artísticos y estigmas; S. M. Rostan (1997) concluye que **la motivación aumenta la posibilidad de búsqueda de soluciones al problema y la capacidad de evaluación** (no queda claro a qué tipo de motivación se refiere la investigación).

Las numerosas investigaciones desarrolladas por Amabile (citada por Sternberg y Lubart *op. cit.*, 1997-, Gardner *op. cit.*, 1998-, Weisberg *op. cit.*, 1989- y Romo *op. cit.*, 1997-), en esta línea, demuestran evidentemente que la motivación extrínseca es un elemento negativo para el desarrollo de la creatividad, en tanto el esfuerzo parece centrarse en el motivador y no en el producto. En otras investigaciones, Amabile y Romo, demuestran que los procesos desarrollados por motivadores intrínsecos, generan productos más creativos y que el motivador extrínseco puede llegar a no ser perjudicial para la producción creativa si se utiliza adecuadamente y una vez se tenga la motivación intrínseca. Los estudios desarrollados por F. Cajiao (1996) y Parra Sandoval (citado por Castañeda y Parodi (1993) demuestran evidentemente que el niño colombiano es sometido en la escuela mediante la violencia del castigo revestido de múltiples formas y que, en consecuencia, difícilmente va a desarrollar su potencial creativo, viéndose favorecidas con estos métodos las conductas violentas.

El riesgo

La posibilidad de asumir riesgos está asociada con la creatividad, toda vez que el sujeto creativo debe tener un “espíritu aventurero”. Sternberg y Lubart (*op. cit.*, 1997), en su teoría de la inversión, consideran que una de las características de los sujetos creativos está determinada por la personalidad, y esa personalidad debe ser de riesgo. Sus investigaciones han logrado

demostrar que, además de ser una característica que la sociedad le atribuye al sujeto creativo, parece ser una de las pocas características comunes en diferentes grupos de sujetos creativos estudiados.

V. Dockal y M. Matejik (1997) realizan un estudio en este sentido y aplica un examen psicológico a padres e hijos. En los resultados se resaltan las relaciones potenciales entre el estímulo, la creatividad los rasgos de personalidad: carácter aventurero, empatía y miedos, llegándose a la conclusión que los padres son más reservados en sus empeños por solucionar los problemas y se arriesgan menos que los niños.

Las inteligencias creativas

Hablar de creatividad en abstracto es en este momento algo inusual y fuera de contexto, pues muchas investigaciones se han encargado de demostrar que la creatividad se da en relación a campos específicos; incluso algunas personas pueden ser muy creativas en un campo y poco creativas en otro.

Howard Gardner (1995) es quizá quien mas claramente expone esta tesis. En su texto *Mentes creativas* propone que la creatividad puede desarrollarse en un mismo sujeto de diferentes formas y en diferentes campos del conocimiento. Por eso, en su investigación sobre los siete sujetos creativos más connotados de la modernidad, asume que cada uno desarrolló con mayor propiedad una inteligencia, lo cual lo lleva a plantear su teoría sobre las “siete inteligencias creativas”. Son éstas: la inteligencia lógico matemática, la inteligencia cinestésico corporal, la inteligencia espacial, la inteligencia artística, la inteligencia social, la inteligencia intra e interpersonal y la inteligencia lingüística.

Dadas las necesidades de la temática estudiada solamente referimos una inteligencia:

- Creatividad e inteligencia cinestésico-corporal: Para Gardner, su máximo exponente fue Martha Graham. Esta inteligencia implica movilidad para emplear el cuerpo en formas diferentes y hábiles, tanto para propósitos expresivos como orientados a metas. Es la encargada de

trabajar los movimientos de la coordinación fina y coordinación gruesa del cuerpo. Podemos decir que sus representantes más connotados se pueden encontrar entre las bailarinas, deportistas, artesanos, escultores y actores.

La inteligencia cinestésica-corporal es la que nos permite desarrollar la creatividad a través del movimiento corporal y darle solución a las tareas de movimiento de una manera eficaz y expresiva.

Pese a que para algunos autores estas inteligencias son realmente campos del conocimiento, el trabajo de Gardner reviste gran importancia, toda vez que implica una visión científica del comportamiento de cada una de ellas en los diferentes sujetos estudiados.

En este mismo campo, los estudios de Sternberg y Lubart (*op. cit.*, 1997) consideran que en la creatividad tiene gran incidencia la inteligencia, la cual puede ser sintética, analítica y operatoria.

Es de considerar, sin embargo, que en el campo de la creatividad motriz, además de las investigaciones de Gardner, al considerarla como inteligencia cinestésica corporal, los ya tradicionales tests de Torrance, Wyrich y Berch, existen en la actualidad pocos grupos que están comenzando a generar importantes aportes: el grupo Contraste, de la Universidad de La Coruña, por ejemplo, liderado por Eugenia Trigo, está realizando investigaciones tendientes a demostrar la importancia de la creatividad motriz en el desarrollo integral del ser humano, a partir de su consideración como una totalidad holística (ver Trigo y cols., 1999).

Otras investigaciones que se han realizado en este campo, son las del grupo CREAM, de la Universidad de Caldas, liderado por el coordinador de este proyecto; tres son las investigaciones centrales que hasta el momento ha logrado el grupo: **en el primer estudio** se buscó desarrollar un programa de entrenamiento deportivo infantil con enfoque integral y utilizando un método problémico, en un grupo de 90 niños durante 5 años, para analizar comparativamente con otro grupo control el comportamiento de tres variables: la creatividad motriz, las capacidades coordinativas y las capacidades condicionales. Se encontró que de for-

ma significativa, los niños del grupo experimento logran mayor grado de desarrollo de la creatividad motriz, pese a que la originalidad no tiene diferencias significativas en los grupos evaluados. Se aplicaron los tests de Wyrich y Berch; se corrobora la necesidad de estructurar un sistema de evaluación de la creatividad motriz que la evalúe desde una perspectiva integral, pues los tests aplicados solamente evalúan un componente de ella (ver Murcia, Taborada y Ángel, 1998 y 2000)

El segundo estudio buscó comparar la creatividad motriz de tres grupos de niños de la ciudad de Manizales sometidos a diferentes procesos: el primer grupo había recibido un programa de entrenamiento deportivo con enfoque integral durante tres años (120 niños-as); el segundo había recibido un programa de entrenamiento deportivo convencional en las ligas del departamento, además de la clase de Educación Física (60 niños-as); el tercer grupo no había recibido ningún programa sistemático de entrenamiento deportivo ni de educación física (25 niños-as); aplicando los tests de Wyrich y Berch, se demostró que los niños más originales son los del tercer grupo, mientras que los niños más flexibles y fluidos en sus respuestas eran los niños del primer grupo (ver Murcia, Puerta y Vargas, 1998).

El anterior trabajo de investigación sirvió, además, para comprender que los tests aplicados realmente no evaluaban la creatividad motriz, sino el pensamiento lateral, por tanto originó un segundo gran problema de investigación que dio origen al proyecto "Evaluación de la creatividad motriz". En este tercer estudio se pretendía estructurar y validar un sistema de evaluación que en primer lugar considerara el ser humano como integralidad y la creatividad como un todo que involucra el proceso, la persona, el producto y el ambiente. El sistema que se desarrolló mostró un elevado grado de validez y confiabilidad, pero debe ser reducido en sus componentes, dados los altos niveles de correlación que existen entre algunos de ellos. En la actualidad, el grupo CREAM está desarrollando el proceso de reducción de factores y otro grupo de investigación se encargará de re-validar este sistema ajustado (ver Murcia, 2000).

Otras investigaciones desarrolladas por el grupo en diferentes municipios de Caldas (Salamina, 2000; La Dorada, 2000; Riosucio, 2000), con más de 120 niños-as, buscaron experimentar programas de música y danza, orientados desde el pensamiento lateral, para examinar la influencia de ellos sobre la creatividad motriz de grupos de niños en edades entre 6 y 12 años, encontrando significativos niveles de incidencia al ser comparados con los grupos control. Para evaluar la creatividad aplicaron el test de Wyrich y Berstch.

En un estudio que experimentó un programa de entrenamiento deportivo estructurado desde las categorías de movimiento de Gallwey, y adoptando técnicas propias del pensamiento lateral de De Bono, el cual se aplicó sobre tres grupos poblacionales (un grupo con la mano izquierda (20 niños-as), un grupo con mano derecha (15 niños-as) y un grupo con ambas manos (20 niños-as); se buscó determinar la influencia de la aplicación de este programa diferencial sobre la creatividad motriz de los niños encontrando que existe más desarrollo de ésta en el grupo de niños que entrenan con la mano izquierda y no existen diferencias significativas entre los grupos que entrenaron con la mano derecha y ambas manos. Estos últimos estudios se han realizado en períodos de experimentación relativamente cortos (entre 4 y 6 meses) lo que puede ser un elemento para que los resultados no sean contundentes.

Algunos elementos teóricos de la creatividad motriz

Partimos de considerar que sobre la creatividad motriz existen realmente pocos desarrollos, en comparación con aquellos logrados en otros ámbitos. Es de suponer sin embargo, que la creatividad motriz ha pasado por la evolución propia de la creatividad en general y que acoge las tendencias de las ciencias sociales. En tal sentido los primeros estudios se fundamentaron en reconocer las características del pensamiento y comportamiento creador, en lo que Aldana (1996) denomina la primera generación de la creatividad. Esta tendencia se apoyó en las pretensiones racional-funcionalistas de la época, reconocidas por De

Cok (1991), Briones (1996), Mardones (1994), entre otros, como las tendencias objetivistas, dándose unos casos radicales y otros flexibles en el tratamiento del fenómeno. Se podrían ubicar aquí los estudios de Torrance y Guilford, Wyrick, Berstch, Fetz, entre otros, en lo relacionado con lo motriz, dado que sus propuestas parten de considerar la creatividad asociada con la cantidad de respuestas y la evaluación como instrumental de medición.

La segunda generación de la creatividad motriz, donde el interés se centra en el desarrollo de técnicas y guías para fomentar la creatividad (ver Aldana, *op. cit.*) se comienza apenas a perfilar en las propuestas de la variabilidad de Schmidt.

Lo que Aldana denomina como la tercera generación de la creatividad es una respuesta a la cosificación a que es sometido el sujeto en las perspectivas anteriores, aunque en las posiciones flexibles del objetivismo se pretenda considerar al sujeto como totalidad. En esta generación se comienzan a perfilar propuestas que consideran la creatividad como multifacética y el sujeto como totalidad. En los estudios de creatividad motriz, esta generación se podría ver representada, en las propuestas de competencia motriz de Ruiz Pérez, en los estudios de Trigo y cols., en las aportaciones de Murcia, Ángel y Taborda, entre otros.

En la nueva generación que se propone, la que Aldana denomina del vivir creativo y que Rodríguez Estrada asume como la corriente ética de la creatividad y que se fundamenta en las tendencias subjetivistas o comprensivas (ver De Cok, Briones, Casillimas, Mardones, 1994) apenas se comienza a perfilar en lo motriz, con las propuestas de Trigo y cols. y con los estudios del grupo CREAM, de la Universidad de Caldas.¹

Variables

Las variables consideradas en el estudio fueron: la creatividad motriz, la imposición y concertación

Metodología

La investigación acudió a dos momentos: uno cualitativo y otro cuantitativo:

Momento cualitativo

Para el estudio de las características y formas de control, se consideraron todos los niños y niñas de las Escuelas Públicas de básica primaria de la zona urbana del municipio de Riosucio, Caldas (un total de nueve escuelas con 2.113 niños y niñas). En este momento de investigación se realizó el acceso que permitió el establecimiento del Reaport o nivel de confianza con la comunidad y la selección de los informantes claves. Los informantes seleccionados en cada grupo de las instituciones educativas estaban conformados por: padres de familia, estudiantes activos y maestros que orientaban la educación física. Posteriormente se aplicaron las técnicas propias de la investigación cualitativa para la recolección de información hasta lograr la saturación teórica (la observación participante y la entrevista a profundidad). Por último se procesó la información recolectada siguiendo un procedimiento manual de codificación y categorización simple, axial y selectiva.²

Momento cuantitativo

El primer momento permitió seleccionar dos casos típicos: uno donde se daba como mecanismo de control la imposición y el castigo y el otro donde se daba como mecanismo de control el acuerdo y la concertación. La muestra se tomó con un $Se = 0,01$ (error estándar) y una $p =$ probabilidad $= 0,98$. A partir de esta aproximación se establecieron los porcentajes mínimos válidos y confiables aplicados a cada caso típico:

- Escuela 1 = 201 total a evaluar 20.
- Escuela 2 = 286 total a evaluar 28.
- Total de la población muestra = 48.

Tests aplicado para la evaluación de la creatividad motriz

El test que se aplicó a los sujetos investigados asume las tareas de Torrance adaptadas por Murcia, Puerta y Vagas (*op. cit.*) para determinar las características creativas desde la originalidad, la fluidez y la flexibilidad. Para tal efecto se pide a los niños desarrollar un problema de desplazamiento y uno de la viga de equilibrio (ver Murcia *et. al.*, 1999). Se realizó con los datos un análisis bivariado.

Resultados

Los resultados se pueden considerar de dos tipos: aquellos logrados desde la realidad cultural escolar y los resultados de la evaluación de la creatividad motriz.

Resultados del estudio desde la comprensión cultural

Las entrevistas y observaciones realizadas permitieron comprender lo siguiente:

Los motivadores utilizados en la escuela son de diferentes tipos y presentan algunos elementos comunes que los caracterizan. Las formas o tipos de motivadores presentados son básicamente dos: los motivadores que acuden a la concertación y aquellos que acuden al castigo y la agresión; sin embargo, estas dos formas de motivar no se presentan aisladas ni se excluyen en los comportamientos observados, por el contrario, en muchos casos, se percibe la utilización de los dos motivadores permanentemente. El estudio permitió ubicar que en algunas de las instituciones objeto de estudio, existía preponderancia de uno de éstos, lo cual posibilitó la selección de dos casos típicos. Uno donde preponderaba la concertación y otro donde preponderaba la agresión y el castigo.

¹ El grupo CREAM es un grupo de estudiantes y profesores de la Universidad de Caldas que están realizando investigación sobre la creatividad motriz y está orientado por el autor de este artículo.

² El diseño de investigación y su procesamiento se fundamentó en las propuestas de Murcia y Jaramillo (2000) en lo referente al diseño de complementariedad etnográfica y en las aportaciones de Hammersley y Atkinson (1994) referente a los procesos de recolección y procesamiento en un proceso de etnografía reflexiva.

La concertación, referida a aquellas actitudes que llevaban a solucionar los problemas mediante acuerdos y negociaciones. Y la agresión y castigo como esas actitudes que pretenden solucionar los problemas mediante la fuerza y la imposición. Ambos son de alguna manera, motivadores porque hacen posible un accionar de las personas involucradas en los actos sociales y culturales.

El estudio permitió estructurar un abanico de comportamientos que son característicos y definen la forma de manifestarse cada caso en la escuela y en particular en las clases de Educación Física.

Características y formas de concertación

■ **Amistosidad y ternura**

Manifiesta en las acciones de los profesores cuando intentan mediar en la solución de un conflicto y en los estudiantes al colaborar con sus compañeros.

■ **Los acuerdos**

Se manifiestan en todas aquellas acciones e interacciones que hacen posible la solución de un problema, sea conflicto o no, acudiendo a la concertación y el diálogo. Es un aspecto que aunque poco utilizado por los maestros y estudiantes, parece generar respuestas muy positivas para ordenar los procesos de clase.

■ **La tolerancia**

Expresa por los niños básicamente en sus juegos y por los profesores en sus clases, hace referencia a las actitudes que permiten la contradicción, la ambigüedad y buscan salidas que reconocen a todos los actores del proceso social y cultural.

■ **La coparticipación en los procesos**

Una forma de concertación importante percibida en las instituciones objetos de esta investigación fue la participación de los niños en los procesos de organización, ejecución e incluso control de las clases, lo cual se refleja en una actitud mucho más abierta y decidida frente a las acciones que en ella se vayan a desarrollar.

Características y formas de agresión e imposición

■ **Agresión verbal**

Es un mecanismo de agresión que es a su vez desencadenante de la agresión física. Es quizá una de las formas más comunes en la escuela, presentándose tanto en los estudiantes como en los profesores. Sus características se tipifican en insultos, acusaciones, regaños e incluso amenazas. Son escenarios propicios para la agresión verbal los recreos y en ocasiones las clases de Educación Física.

■ **Amenaza**

Una forma común de agresión es la amenaza realizada por los estudiantes y algunos profesores y directivos. Esta forma de agresión, generalmente desencadena otro tipo de agresión más contundente que es la agresión física, la suspensión de las clases de Educación Física y el descanso o la limpieza de la escuela.

■ **La brusquedad**

Ésta es realmente un desencadenante importante de la agresión de todo tipo, es muy común en los juegos, en los descansos e incluso en las clases de Educación Física acciones bruscas aunque sin intención aparente de agresión, pero que desencadenan casi siempre las otras formas de agresión: *Física*: Ésta es una forma de agresión que aunque ha sido prohibida por las leyes colombianas, en las prácticas de algunas instituciones y clases de Educación Física

aún se mantiene. Es notoria esta forma de agresión entre los niños especialmente en las clases de Educación Física y en los descansos o recreos. Generalmente, las agresiones físicas son una respuesta a las agresiones verbales y amenazas, y surgen después de una actitud, acción o interacción de este tipo.

En muchas ocasiones las *agresiones verbales* proferidas por los estudiantes aplazan agresiones físicas entre ellos, fuera de la escuela.

■ **Represión de movimiento**

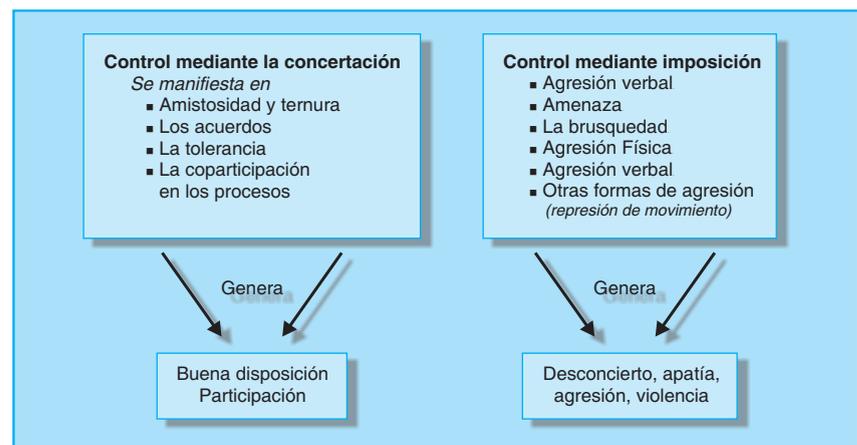
Una forma de violencia muy particular, reconocida por los estudiantes como tal, es la ejercida por los profesores contra los estudiantes al suspenderles las clases de Educación Física o los recreos por malos comportamientos, o sencillamente por que deben adelantar trabajos en otras asignaturas o limpiar la escuela.

Un punto de vista para discusión y análisis

Al intentar representar la estructura de la realidad encontrada en las Escuelas de básica de Riosucio, se podría pensar en el *cuadro 1*.

En efecto, tal y como lo muestran las manifestaciones y formas de agresión, se comprueba en nuestro medio la influencia preponderante de las formas pedagógicas violentas que han demostrado los estudios de Cajiao y Sandoval; el predominio de esas pedagogías manifestadas a través

■ CUADRO 1.



de la agresión y el castigo. En la escuela dice Cajiao se desconoce lo más cercano a la vida que es el movimiento, pues se reprime y castiga incluso con el mismo movimiento. Esta contradicción es evidenciada en los procesos observados en algunas escuelas de Riosucio, donde se castiga o sanciona al estudiante, a veces, reprimiéndolo en la posibilidad de hacer ejercicio y en otras ocasiones, castigándolo con la realización de ejercicios. El niño se siente agredido cuando no le permiten realizar su clase de Educación física, o cuando no le permiten salir al recreo. Es importante reconocer que esas son formas de agresión que en muchos casos pasan inadvertidas por los profesores. ¿No es acaso contradictorio que en una clase de Educación física donde la esencia es el ejercicio se reprima al niño-niña porque realiza ejercicio?

Pero el estudio confirma, además, aquellas investigaciones que han llevado a comprender que esa unidireccionalidad de la violencia, ejercida otrora por los profesores, se ha volcado contra los que antes la ejecutaban. Son los estudiantes ahora quienes amenazan a los profesores, son los padres quienes ejercen presión y agreden incluso a los profesores. Esto se puede apreciar en eventos como los transcritos en un diario de campo:

... Una señora llega a la institución a hacer un reclamo; ella le comentó a la profesora que el día antes su hijo había sido agredido por una niña, la más grande de la escuela y que él no le había dicho ni hecho nada a esa niña, la señora se tronaba enojada y le decía a la profesora: '... el niño no está solo, pues muy a pesar que no tiene papá, sí tiene hermanos y mamá, yo pesar de ser sola, nunca lo separo. Si no remedian el asunto no respondo, porque esa niña le dio pata hasta más no poder, además, se la tuvieron que quitar y a mi casa llegó a mi casa con una oreja colorada y todo raspado. Averígueme bien y si por el contrario, mi hijo fue el del motivo, infórmeme para darle una pela, para que aprenda a respetar. Es más de una vez voy a buscar la cubierta...'

Este relato deja entrever además la otra fuente de violencia y agresión con la que tiene que convivir el niño: la agresión y

violencia familiar. Es evidente, como se puede apreciar también en el estudio de Murcia, Jaramillo y Castro (1996), que las relaciones familiares son incidentes directos en las manifestaciones de violencia y agresión de los jóvenes adolescentes. Un relato de una profesora, muestra la forma como los maltratos familiares pueden trastornar los comportamientos de los niños y niñas que son sometidos directa o indirectamente a éstos:

... en la escuela, por ejemplo, ahora me tocó una niña de tercero, fumaba marihuana y según eso, el papá y la mamá ya sabían... el papá borracho, a toda hora caído de la borrachera, la violencia familiar por supuesto. La señora trabajaba todo el día y llegaba a la casa tarde y el marido borracho. Los celos del tipo y empezaba el maltrato a la madre delante de los muchachos. La muchachita empezó desde muy temprana edad, desde tercero de primaria, a fumar marihuana y bazuco con otros muchachitos... lógicamente el comportamiento de esta muchachita es muy agresivo, pelea a toda hora y vive en una depresión que da miedo...

Es evidente que en las manifestaciones de agresión examinadas, se evidencia un importante índice de los niños contra sus propios padres; esto precisamente se puede deber a esas influencias negativas a que el niño está sometido, a ese ambiente familiar inapropiado y en muchas ocasiones a ese ambiente escolar inapropiado. Un ambiente que además de ser permisivo no cuestiona y reflexiona con ellos la naturaleza de los actos que en el se generan. Como se aprecia, es en los recreos donde más se generan formas de agresión, convirtiéndose en un importante escenario de estudio para examinar lo que ahí está sucediendo. ¿Acaso la reflexión permanente sobre lo educativo, a que hace referencia Flores, se circunscribe a los ambientes cerrados o demarcados por el aula de clase? ¿Es en verdad el recreo un escenario más de formación escolar o acaso es un lugar de descomposición y malos hábitos?

Pero de forma similar, el premio es un castigo y forma de agresión para los niños,

pues la sola discriminación que éste produce es reconocido por ellos como agresión. Es castigo para quienes no son premiados y parece generar en ellos antes que la entereza por buscarlo, la desmotivación por no lograrlo, genera cierto resentimiento que evoca en ellos como la incapacidad y la baja autoestima. Evidentemente, las aportaciones de Amabile, Romo y Boden, entre otras, demuestran que esta forma de motivación pertenece a aquellos denominados extrínsecos y que su aplicación es un tanto delicada, pues el interés se centra en el producto externo y no en las sensaciones internas sentidas y vividas al realizar el producto. Este motivador, según los investigadores mencionados se puede considerar como un bloqueador de la creatividad. En un relato, un niño muestra los inconvenientes que desde su perspectiva puede traer el premio que generalmente se utiliza en la escuela:

El único premio que recibí fue cuando me sacaron a izar bandera, cuando estaba haciendo primero, porque había ocupado el primer puesto en todo el grupo. Pero de ahí en adelante me volví malo para el estudio porque no pude ocupar el primer puesto y nunca más he vuelto a izar bandera... Claro que eso es muy bueno porque cuando uno lo sacan allá es chévere y los compañeros le dicen a uno que muy bien; pero cuando uno no puede salir a izar se siente mal, por no ser capaz...

Existe sin embargo en el estudio realizado un elemento importante a destacar en las formas de convivencia escolar, ese elemento es la concertación, que al igual que la agresión es compartida por estudiantes y profesores en sus procesos cotidianos. Se podría decir que algunos ambientes escolares se tejen entre una trama de agresión y concertación, entre tanto otros ambientes se inclinan mayoritariamente por la concertación y otros por la agresión. Esta característica difusa del manejo del poder en la escuela, es considerada también por Gómez (1997), cuando precisa que en la escuela se vive una permanente tensión entre la función conservadora y la función creativa y flexible, y por Facoult (citado por Orozco, 1996, p. 24) al asumir que

el poder, salvo en situaciones de extremo autoritarismo, no se manifiesta como una posición abierta y dirigida, sino de una manera más bien difusa, a través de una serie de mecanismos como la disciplina, y de tecnologías como los métodos de inculcación y legitimación del conocimiento de las formas de interpelación de los sujetos sociales, autoritaria o dialogante. El poder, en síntesis, se manifiesta a través de discursos y pedagogías.

En las escuelas estudiadas, la concertación se presenta como una forma de motivar al estudiante desde los profesores y desde los mismos estudiantes. Las diferentes observaciones muestran que donde se dan ambientes de concertación, la agresión se disminuye. En las clases donde el profesor procura la concertación se presenta menos agresión y se evidencian manifestaciones de concertación entre padres; mientras que en las clases donde el profesor es impositivo y agresivo, los estudiantes muestran mayores manifestaciones de agresividad. Esta doble relación no es siempre directa, sino que existe preponderancia según los casos mencionados.

Evidentemente, nos encontramos frente a casos donde la influencia de adecuados procesos, comunicación mejoran la relación social y tienden a evitar salidas a los conflictos mediante la agresión y la violencia. ¿Se podría acaso estar hablando de la permanente ruptura que existe entre la razón de interacción comunicativa y la razón instrumental de la educación a que hace referencia Habermas? (ver Hernández Carlos Augusto, 1996).

Resultados del estudio desde la aplicación del test de creatividad motriz a casos típicos

Dadas las características del estudio, y puesto que el interés era establecer un parámetro de comparación entre los casos típicos, los criterios para la valoración se estructuraron según medias proporcionales ubicadas en los tres niveles: Poco lograda la dimensión, lograda y muy elevado el desarrollo de la dimensión (cuadro 2):

- **Fluidos:** Poco fluidos = entre 2 y 5 respuestas; Fluidos = entre 6 y 11 respuestas; Muy fluidos = entre 12 y 16 respuestas.
- **Flexibles:** Poco flexibles = entre 0 y 1 respuesta; Flexibles = entre 2 y 3 respuestas; Muy flexibles = 4 respuestas.
- **Originales:** Poco originales = entre 0 y 1 respuesta; Originales = entre 2 y 3 respuestas; Muy originales = 4 respuestas.

Existen diferencias entre los grupos, presentando mayor nivel de desarrollo de la originalidad el grupo castigo, con un 25 % de su población entre original y muy original, siendo importante considerar que un 15 % se encuentra como muy original mientras que el grupo concertación ningún sujeto se encuentra en este rango.

Los resultados derivados de la aplicación de los test de creatividad motriz, muestran que en realidad no existen diferencias significativas entre la creatividad motriz manifestada por los niños-niñas pertenecientes a los casos típicos. Lo cuál abre un gran interrogante en la posibilidad explicativa de esta condición, pues era de suponer, desde un análisis elemental que en los grupos con mayores posibilidades de concertación existían mejores desarrollos de la creatividad motriz.

Sin embargo, las teorías que defienden los ambientes adecuados para el desarrollo creativo (De Bono, Stemberg y Lubart, las teorías constructivistas, entre otras) consideran unas características especiales a estos ambientes, en los cuales no basta la concertación sino la ejercitación del pensamiento lateral o de las destrezas propias para la creatividad, como las denomina Amabile.

Lo anterior nos conduce a pensar que, efectivamente, si en las instituciones donde se utiliza la concertación no se problematiza al niño en los mismos procesos de concertación, sino que esta se da sin mucha reflexión, poco o nada sirve para el desarrollo de la creatividad.

Es sin lugar a dudas reconocido en el ámbito escolar que existe una relación estrecha entre conocimiento, discurso y poder, cuya interacción se establece a partir del control (ver Orozco, *op. cit.*). Es mediante

este mecanismo (el control) que el poder hace su aparición: se controla la forma de vestir, de peinar, de hablar, de actuar y hasta de relacionarse; sin embargo, las formas de ejercer este control son variadas y van algunas desde la imposición y el castigo hasta la concertación y el dejar hacer. El análisis nos lleva a considerar que para el desarrollo de la creatividad es igualmente nocivo el control ejercido mediante la represión y la violencia, como aquel ejercido mediante la aparente participación escudándose en lo que Not (1991) denomina los métodos coactivos y el no control. Posiblemente en las instituciones donde se están generando acuerdos y negociación, los métodos utilizados sean los coactivos o los del no control, lo que explicaría la poca creatividad de estos sujetos. Los resultados encontrados en relación al mayor desarrollo de la creatividad motriz en niños cuyo motivador es la imposición y la agresión, se relacionan con los resultados del estudio realizado por Murcia, Puerta y Vargas (*op. cit.*), según el cual los niños que no tienen un proceso de orientación sistemática de educación física o entrenamiento deportivo, suelen ser más originales, puesto que las características de un medio hostil parecen generar ambientes problemáticos que obligan al niño a ser original a la hora de solucionar

■ CUADRO 2. Tabla comparativa por niveles.

	Nivel alcanzado	Caso típico concertación	%	Caso típico imposición	%
1. Fluidéz	Poco fluido	17	60,7	12	60
	Fluido	10	35,7	8	40
	Muy fluido	1	3,6	0	
	Total	28	100	20	100
2. Flexibilidad	Poco flexible	23	82,1	15	75
	Flexible	5	17,9	4	20
	Muy flexible	0		1	5
	Total	28	100	20	100
3. Originalidad	Poco original	26	92,9	15	75
	Original	2	7,1	2	10
	Muy original	0		3	15
	Total	28	100	20	100

los problemas de supervivencia. De hecho, algunos investigadores se han preguntado sobre este fenómeno llegando a la conclusión que, evidentemente, la creatividad está relacionada con el medio y que un medio problemático es efectivo para desarrollar procesos de pensamiento lateral aunque al parecer no se logra trascender la creatividad primaria. Se podría pensar que los niños sometidos a la imposición y el castigo deben centrar todas sus energías para responder a las necesidades motrices propias de la infancia, lo cual llevaría a desarrollar no sólo ciertas habilidades y destrezas, sino un potencial creativo matriz primario que no tendría el sujeto que vive en un ambiente de extrema tolerancia o aparente concercación.

Dado que el tipo de creatividad que podrían llegar a desarrollar los niños sometidos a ambientes hostiles sería la seudocreatividad o una especie de creatividad negativa (ver Trigo y cols., 1999), el grupo considera que la discusión debe orientarse hacia el tipo de hombre y sociedad que se está potenciando con estos ambientes de violencia y opresión. En el sentido anterior, Suárez (1991) considera que la educación se relaciona siempre con un proyecto de hombre y sociedad, activamente propugnado y pasivamente aceptado, y agrega: o se educa para la sociedad que existe o se hace para cambiarla...; y Habermas (1983) piensa que existen ciencias que emancipan y ciencias que forman para la dependencia. De igual forma, y referido al ambiente donde se desarrolla el sujeto, Miguel de Zubiría Samper (1995) asume que lo más importante en el proceso de formación en valores es la vivencia y la valoración social de éstos por los educandos, y Antolines y Gaona (1996) consideran que la forma como se subjetivan y objetivan los valores es mediante las prácticas de éstos.

Las anteriores consideraciones dejan entrever que unos ambientes educativos hostiles generan sujetos y sociedades hostiles y reprimidas, lo cual, desde ninguna

perspectiva, es válido en una educación que busque la formación de sujetos autoorganizados,³ así sean favorecedores de ciertas formas de creatividad.

En el caso donde el control se ejerce mediante métodos coactivos, se estará igualmente violentando al niño y vulnerando su autonomía y posibilidad de creación, pues el profesor, previo al aparente acuerdo, ha trazado unas líneas de acción a las cuales debe someterse el estudiante. Por tanto, la participación es aparente y genera mayores frustraciones en el sujeto. Constanze Kammi (1990), al realizar un análisis de los procesos de formación de la autonomía y la heteronomía del ser humano, piensa que los ambientes que ofrecen posibilidades aparentes en la toma de decisiones, son incluso más negativos para la formación autónoma que aquellos radicales y dictatoriales.

Por lo anterior, es posible considerar que un ambiente donde se realice una aparente negociación, o se propongan acuerdos manipulados por cualquiera de las clases de poder, es negativo para el desarrollo de la creatividad, pues además de ser un obstáculo para el desarrollo de las iniciativas de los estudiantes, siempre que éstas están predeterminadas por el maestro, es un factor que incide en la formación de sujetos dependientes o heterónomos.

Un hecho particular surge cuando los ambientes son de no control, pues se supone que éstos son los más adecuados para desarrollar actitudes y capacidades creativas. Contrariamente, el estudio muestra que en éstos, los niveles de creatividad son inferiores a aquellos logrados en ambientes de castigo y violencia. Se podría pensar que por ser de gran libertad, se puede estar confundiendo con la ausencia de orientación que se traduce, finalmente, en un “dejar hacer”.

Surgen además varios interrogantes que otros estudios podrían abordar: ¿tal vez estos ambientes son extremadamente flexibles y conformistas?, ¿por tanto no son exigentes ni implica posibilidad de retos,

riesgos ni esfuerzos permanentes, elementos importantes en la formación de actitudes y capacidades creativas?, ¿acaso la libertad que se otorga a los estudiantes es una libertad sin responsabilidad ni conciencia? No basta, lógicamente con revisar algunas concepciones de libertad, pero es un indicio importante para poder comprender una posibilidad explicativa de este comportamiento.

Aquí es necesario considerar la noción de libertad expuesta por De Zubiría (*op. cit.*) y Savater (1991) según la cual ésta no implica las posibilidades que tengamos para elegir, sino, y de manera importante, una actitud frente a uno mismo, a la vida, frente al mundo; podría ser que la libertad dada a estos estudiantes esté más relacionada con el poder hacer lo que se quiera y cuando se quiera, aproximando la noción de libertad esbozada por Nietzsche en *Ecce Homo* (1986), según la cual, y en contra de cualquier atadura de la moral cristiana, se debe buscar la felicidad. Posiblemente, no se ha interiorizado o subjetivado la noción de libertad como negociación de mínimos, o como forma de vida, como actitud frente a uno mismo. Soy libre hasta donde comience a limitar la libertad de los demás, en lo que Cortina (1989) denomina la ética mínima; o sea, una ética que es común para todos y que se esboza en el respeto a la diferencia y a las personas. O podría ser que es muy prematuro para lograr interiorizar las nociones de libertad, pues atendiendo los argumentos de De Zubiría, los valores requieren de procesos de vivencia y aprendizaje, y Antolines y Gaona piensan que éstos necesitan de un proceso de subjetivación y objetivación.

Si analizamos los resultados desde la teoría de la solución de conflictos, podríamos pensar que ninguna de las formas utilizadas por los profesores favorece esta alternativa, pues ella misma implica creación y búsqueda común y permanente de alternativas para solucionar los problemas cotidianos del aula de clases. Por ser salidas realmente negociadas con los sujetos im-

³ Edgar Morin (2000) considera que los sujetos autoorganizados son aquellos que ven en los otros y en lo otro su posibilidad de crecimiento y desarrollo, pues reconocen la importancia de constituirse a partir de los aportes de los demás y a la vez ceden algo de sí para que los demás se constituyan; tienen en cuenta que su autonomía debe estar en función y relación con el medio, el ecosistema y las otras personas.

plicados, la solución a los conflictos debe fundamentarse en las teorías de la comunicación.

La educación, dice Hernández (1996, p. 37), es comunicación orientada a la aplicación y al enriquecimiento de la comunicación, y desde esa perspectiva significa verdadera participación, pues cuando ésta no parte del reconocimiento de las competencias comunicativas que cada uno de los actores del conflicto pueden tener (ver Habermas, 1999), o cuando se desconoce la intencionalidad del acto de habla, en lo que Searle, Grise y Austin (1982) reconocen como fuerza ilocutiva, es realmente difícil no imponerle a los estudiantes un punto de vista. El autoritarismo, que es el mayor obstáculo para una cultura de la comunicación y la solución realmente negociada de conflictos, en realidad no es otra cosa que el desconocimiento de las características de los procesos comunicativos y al parecer éste es utilizado incluso en las escuelas donde impera una negociación aparente.

Borisoff (1991, p. 1) considera que en general los conflictos son discrepancias que se originan cuando una persona percibe que alguien le ha frustrado o está a punto de frustrarle alguno de sus intereses. En la escuela, según este autor, tradicionalmente se han utilizado mecanismos equivocados para pretender la solución.

A nivel educativo, el MET⁴ (1990) está realizando procesos que buscan demostrar cómo los conflictos son inevitables en las realidades humanas y evidentemente educativas y que en lugar de evitarlos hay que afrontarlos desde una perspectiva educativa y de formación.

Precisamente este grupo considera que los fracasos en la solución de conflictos se deben básicamente a que los maestros han utilizado solamente dos formas o métodos en este proceso: el primero relacionado con la imposición, lo estricto, autoritario, y el segundo relacionado con la indulgencia y la tolerancia. El problema es que éstas se han utilizado como los dos extremos en el manejo del conflicto. Des-

de Not (1991) se estaría hablando de los métodos de estructuración del conocimiento que se apoyan en la heteroestructuración o de los que se apoyan en la autoestructuración del conocimiento, lo que tiene relación con las formas de control utilizados en las clases y analizados anteriormente.

En investigaciones realizadas por varios de los integrantes del equipo MET (p. 223) se ha logrado demostrar que el manejo de estos dos métodos conduce a respuestas siempre negativas, pues en ambos las posturas son de competencia obstinación descortesía, desconsideración y falta de respeto a las necesidades del otro. Al haber un vencedor y un vencido se desarrollan mecanismos de defensa y sentimientos siempre negativos, como, por ejemplo, como mecanismo de defensa se genera rebeldía, venganza, mentira, culpabilidad, falsa idea del ganar por encima de cualquier cosa, sumisión, entre otros; ejemplos de sentimientos generados cuando se utilizan cualquiera de los dos métodos; odio, frustración falta de valía, heteronomía, entre otros.

Por eso, los investigadores del MET proponen una especie de método tres, o que lo han denominado el “Método sin pierde para la solución de conflictos en el salón de clases”. Este método implicaría cuestionar incluso la autoridad ganada, pues generalmente se construye desde las posibilidades racionales que el maestro tiene para explicar el conocimiento a los estudiantes que los lleva a creer que este profesor sabe mucho, lo cual implica la consideración según la cual el estudiante es una hoja en blanco y que el maestro debe ir llenando con sus conocimientos.

Se ha considerado en varias investigaciones que los jóvenes no desean que alguien les limite sus comportamientos, pero que ellos sí quieren establecer un límite a éstos, un límite que dependa de ellos mismos, un límite que no retrate el mundo adulto sino que refleje el mundo adolescente (ver Bolívar, 2000; Mejía, 1997, Murcia y Jaramillo, 1996, 1998, 2000;

MET, 1990; Parlebas –citado por Lebouch, 1997, p. 330–). Lo anterior por las consideraciones en torno a que el poder nunca educa ni persuade, solamente somete o genera imposición.

El método tres enfoca el conflicto de tal forma que las partes involucradas se unen para buscar una solución que no esté enmarcada en la ley de vencedor o vencido.

Un aspecto a tener en cuenta en estos resultados es el hecho comprobado en el estudio de Murcia, Taborda y Ángel (2000) según el cual en las edades infantiles es difícil encontrar manifestaciones de creatividad motriz ubicadas en los rangos de genialidad o creadores, expuestos por Trigo y cols. (1999), pues el lograr estos niveles exige mucho tiempo de preparación tanto de las destrezas propias de la creatividad, de las destrezas propias para el campo y de la motivación por la tarea (ver Amabile), tiempo que Gardner ha esbozado en la teoría de los 10 años que se necesitan para presentar productos genuinamente creativos. En tal sentido, el test de evaluación utilizado no es pertinente, puesto que supone un producto creativo y no tiene en cuenta otras dimensiones que podrían llevarnos a reconocer el sujeto potencialmente creativo que es lo que encontraríamos en los niños de nuestro medio (ver sistema de evaluación integral para la creatividad motriz de Murcia y Ayala, 2000).

Conclusiones

- En las instituciones educativas de Básica primaria del municipio de Riosucio se presentan tres formas de manejar los condicionantes agresión y concertación: la primera corresponde a aquellas instituciones donde subsisten las dos formas como motivadores indiscriminadamente; la segunda, en aquellas donde hay preponderancia de la agresión como forma de motivación, y la tercera, donde la forma de motivar se realiza preponderantemente mediante la concertación.

⁴ El MET es una propuesta que se viene desarrollando en varios países del mundo en torno a temas relacionados con el manejo de conflictos en la escuela.

- La concertación tiene unas formas de manifestarse en estas instituciones que, entre otras, son mediante la amistosidad y ternura, los acuerdos la tolerancia y la coparticipación en los procesos.
- La agresión tiene unas formas de manifestarse y generalmente una forma conduce a otra en una especie de bola de nieve hasta llegar a la agresión física, que es la máxima forma de agresión considerada en la escuela. Estas formas de agresión son: la agresión verbal, que degenera en otra forma de agresión, que es la amenaza, la cual, generalmente, y si no se controla, genera la agresión física.
- Existe una especie de desencadenante importante de estas formas de agresión que es la brusquedad, pues desde los comportamientos bruscos dados en los recreos y las clases de Educación Física, se comienza la cadena de agresiones hasta llegar a la física.
- Otro factor de agresión considerado por los estudiantes es la suspensión de la clase de Educación Física o de la hora de recreo.
- El recreo parece ser uno de los escenarios más propicios para desencadenar la agresión, lo que sería un tema de gran importancia en futuras investigaciones.
- La concertación es bien asumida por los estudiantes y, cuando se ejercita, es un importante bloqueador de las diferentes manifestaciones de agresión.
- La diferencia en cuanto a originalidad a favor del grupo de niños que viven permanentemente la agresión puede deberse a que las formas de concertación que se utilizan en los otros grupos no problematizan y son en realidad imposiciones disfrazadas, mientras que quienes están sometidos a un régimen de imposición deben buscar soluciones muy originales para poder vivir su vida de infancia. Este resultado merece muchos más estudios al respecto que involucren mayores poblaciones.
- El estudio arroja varios interrogantes que sería importante considerar en otras investigaciones, entre ellos:
 - ¿Acaso para el desarrollo de la creatividad motriz es igualmente nocivo el

control ejercido mediante la represión y la violencia, como aquel ejercido mediante la aparente participación y el no control?

- ¿Es en realidad el medio hostil, un posible generador de posibilidades motrices originales?
- ¿En el caso donde el control se ejerce mediante métodos coactivos, se estará igualmente violentando al niño y vulnerando su autonomía y posibilidad de desarrollo creativo motriz?
- ¿Por qué en los ambientes de no control el desarrollo de la creatividad motriz evidencia menor desarrollo de la originalidad que en aquellos ambientes hostiles?
- ¿Es acaso la noción de libertad que se está fomentando en los niños un factor que influye en la posibilidad de desarrollo creativo?
- ¿Acaso la forma en que se está desarrollando la concertación no esta teniendo en cuenta los elementos fundamentales de cualquier proceso comunicativo?
- ¿Sería posible desarrollar mejores niveles de creatividad motriz al aplicar procedimientos que reconozcan verdaderamente los sujetos que intervienen en los conflictos tanto en el descubrimiento del problema como en la solución de este tal y como lo propone el grupo MET?
- ¿O acaso la no existencia de diferencias significativas en cuanto al desarrollo de la creatividad motriz entre los niños que viven en un sistema de agresión y los que conviven en un sistema de concertación, se debe a que el sistema de evaluación aplicado solamente evalúa el pensamiento lateral como producto, y dado que para lograr un producto genuino es necesario tiempo y trabajo, sería prematuro este tipo de evaluación en niños menores de 12 años? Lo anterior confirmaría la necesidad de estructurar sistemas de evaluación de la creatividad motriz que tengan en cuenta otras dimensiones del niño y que puedan arrojar datos sobre los sujetos potencialmente creativos.

Bibliografía

- Antolínes, R. y Gaona, P. F.: *Ética y Educación*, Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1996.
- Austin, J. L.: *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, 1982.
- Ayala, J. E.: *La evaluación de la creatividad motriz. Proyecto de investigación, para optar el título a Licenciado*, Departamento de Acción Física Humana, Universidad de Caldas, 1999.
- Berstsch, J.: "La creatividad motriz", *Educación, psicología y deporte*, 1983.
- Borisoff, D.: "Naturaleza del conflicto", en: *Gestión de conflictos. Un enfoque de las técnicas de comunicación*, Madrid: Díaz de Santos, 1991.
- Bower, G. H. y Hilgard, E.: *Teorías del Aprendizaje*, México: Trillas, 1996.
- Cajiao Restrepo, F.: *La Piel del Alma*, Cuerpo Educación y Cultura, Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1996.
- : *Poder y justicia en la escuela colombiana*, Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1993.
- : *La escuela violenta*, Santafé de Bogotá: FES, 1995.
- Cammi, C.: *La autonomía como finalidad de la educación*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1990.
- Carreras, Ll. et al.: *Cómo educar en valores*, Madrid: Narcea, 2.ª ed., 1995.
- Castañeda, B. E. y Parodi, Z. M. L.: *Hacia una Pedagogía de la Creatividad*, Santafé de Bogotá: FES, 1992.
- Clapham, M. M.: "Ideational skills training", *A Key Element in Creativity Training Program*, Abstract, Internet, 1997.
- Cortina, A.: *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*, Madrid: Tecnos, 1989.
- De Bono, E.: *El pensamiento paralelo*, Barcelona: Paidós, 1995.
- : *El pensamiento lateral*, Manual de Creatividad, 3.ª ed., Barcelona: Paidós, 1993.
- De Zubiría Samper, M.: "Tratado de Pedagogía Conceptual. Formación en Valores", en: *Reto a las Escuelas del Futuro*, Santafé de Bogotá: Famdi, 1995.
- : *Formación de valores y actitudes. Un reto a las escuelas del futuro*, Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1995.
- Dockal, V. M.: *Personality Correlates of the Creativity*, Development, Abstract, Internet, 1997.
- Drucker, P.: *La Innovación y el empresario innovador*, Hermes, 1994.
- Flórez, R.: *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Buenos Aires: McGraw Hill, 1995.
- Gardner, H.: *Mentes creativas*, Barcelona: Paidós, 1995.
- : *Inteligencias creativas*, Barcelona: Paidós, 1997.

- : *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- González, Q. C. A.: *Indicadores creativos*, Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales, 1997.
- Graupera, J. I.: “Síntesis y Creatividad: Un Estudio Teórico Psicométrico y Evolutivo”, en: L. M. Ruiz Pérez, *Competencia Motriz*, Madrid: Gymnos, 1995.
- Grupo de investigadores “CREAM”, *Proyecto de Creatividad Motriz*, Universidad de Caldas, 1997.
- Habermas, J.: *Tres enfoques de investigación en ciencias sociales. Comentarios a propósito de conocimiento e interés*, Universidad Nacional de Colombia, 1978.
- : “Teoría de la Acción comunicativa”, *Tomo I: Racionalidad de la acción y razón social y tomo II: Crítica de la razón funcionalista*, 4.ª ed., España, 1999.
- Hammersley, M. y Atkinson, P.: *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós, 1994.
- Hernández, C. A.: “Educación y comunicación: Pedagogía y cambio cultural”, *Revista Nómadas*, 5, DIUC, Bogotá (1996) pp. 36-44.
- Hoyos, A.: “Creatividad y diferencia. Una perspectiva ético política”, *Ponencia presentada en el Primer Foro sobre Creatividad y Educación*, Medellín, 1997.
- Jaramillo, L. G.: “La danza, factor de promoción éticomoral en adolescentes marginados”, *Apunts*, 54 (1998), pp. 12-20.
- Kokot, S. J. y Colman, J.: *The Creative Mode of Being*, Abstract, Internet, 1997.
- Krampen, G.: *Promotion of Creativity (divergent productions) and convergent productions by systematic relaxation exercises empirical evidence from five experimental studies with children, young adults, and elderly*, Abstract, Internet, 1997.
- Mardones, J. M.: *Filosofía de las ciencias Humanas y sociales*, Barcelona: Anthropos, 1991.
- Martínez, M.: *La etnografía como una alternativa de investigación científica*, Conferencia preparada para el simposio de investigación científica. Una visión interdisciplinaria, Santafé de Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano, 1993.
- Mendoza Núñez, A.: *La Técnica de la tormenta de ideas y la creatividad en la educación*, México: Trillas, 1998.
- MET Módulo: *Maestros eficazmente preparados*, Madrid: Paidós, 1990.
- Morín, E.: *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, 2000.
- Murcia Peña, N.: “Hacia una Construcción común del Concepto”, *Revista de Educación Física y Deporte*, 18 (1996), Universidad de Antioquia, pp. 73-80.
- : “El camino de la Creatividad en la Educación física y el entrenamiento deportivo infantil”, *Revista de Educación Física y recreación*, 7, pp. 59-80, 1998.
- : “Sistema de evaluación de la creatividad motriz. Una primera aproximación desde lo cuali-cuantitativo. Informe de investigación”, *Revista de Educación física y recreación*, 10 (2000), Manizales: Universidad de Caldas, pp. 59-71.
- Nietzsche, F.: *Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es*, Madrid: Alianza editorial, 1986.
- Orozco Gómez, G.: “Educación, medios de difusión y generación de conocimiento. Hacia una pedagogía crítica de la representación”, *Nómadas*, 5 (1996), Bogotá: DIUC, pp. 23-30.
- Ospina Serna, H. F. y López Moreno, L.: “Compiladores. Pedagogías Constructivistas y Pedagogías Ascéticas y Desarrollo Humano”, *Memorias I Encuentro Internacional y V Nacional*, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde, Manizales, 1997.
- Parra, J.: “Senderos de la Creatividad”, *Tablero*, (1994), Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogotá.
- Parra Sandoval, R. y González, A.: *La escuela violenta*, FES, Tercer Mundo, Santafé de Bogotá, 1992.
- Pérez M. R. y Gallego Badillo, R.: *Corrientes constructivistas*, Santafé de Bogotá: Editorial Mesa Redonda, 1995.
- Pérkins, D.: *Los trabajos de la mente* (The mind's best work), Press Harvard University, Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- Puerta, G. I. y Vargas, J.: *Creatividad Motriz en niños de 8 y 9 años en la ciudad de Manizales*, Informe de investigación, *Kinesis*, 27 (1999), pp. 43-62.
- Rieben, L.: *Inteligencia Global-Operatoria y Creatividad*, Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1979.
- Rodríguez Estrada, M.: *Mil ejercicios de creatividad clasificados*, México, DF: McGraw Hill, 1996.
- : *El pensamiento creativo integral*, México, DF: McGraw Hill, 1997.
- Romo, M.: *Psicología de la Creatividad*, Barcelona: Paidós, 1997.
- Rostan, S. M.: *A study of young artist. The development of artist talent and creativity*, Abstarct, Internet (Help-logoff. Cit. 3), 1997.
- Ruiz Pérez, L. M.: *Competencia Motriz*, Madrid: Gymnos, 1995.
- Savater, F.: *El Valor de educar*, Santafé de Bogotá: Ariel, 2.ª ed., 1997.
- : *Ética para Amador*, Santafé de Bogotá: Ariel S.A., 1996.
- Seitz, J. A.: *The development or methaphoric understanding. Implications for a theory of creativity*, Abstract, Internet, 1997.
- Serarle, J.: “La filosofía del lenguaje”, en: *Brian Magle. Los Hombres detrás de las ideas*, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Stemberg, R. y Lubart, T.: *La creatividad en una cultura conformista*, Barcelona: Paidós, 1997.
- Taborda Chaurra, J. y Zuluaga, A. L. F.: “Escuelas de Formación Deportiva y Entrenamiento Deportivo Infantil. Un Enfoque Integral”, *Kinesis* (1998), Armenia.
- Taborda Chaurra, J.; Ángel Zuluaga, L. F. y Murcia Peña, N.: “Un Enfoque Problemático para la Enseñanza de la Natación”, *Kinesis*, 12 (1993), Armenia, pp. 46-49.
- Taylor, S. J. y Bogdam, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Madrid: Paidós, 1996.
- Tedezco, J. C.: “Los paradigmas de la investigación educativa”, en: *Investigación y educación*, Bogotá, 1989.
- Torrance, E. P.: *Siete elementos de creatividad*, Johper, 1965.
- Trigo, E. y cols.: *Creatividad y motricidad*, Zaragoza: Inde, 1999.
- Valencia, A.: *En el principio era la ética*, Cali: Universidad del Valle, 1996.
- Weil, P.: *Relaciones Humanas entre los Niños, sus Padres y sus Maestros*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Weisberg, R.: *Creatividad. El genio y otros Mitos*, Barcelona: Labor, 1989.
- Wyrick, W.: *Test de desarrollo motor de la creatividad*, Research Quarterly, 1968.

Els condicionants: concertació i imposició en el desenvolupament de la creativitat motriu*

■ NAPOLEÓN MURCIA PEÑA

Llicenciat en Educació Física.
Professor de la Universidad de Caldas (Colòmbia)

■ Paraules clau

Creativitat en nens, Creativitat motriu, Concertació, Imposició

■ Abstract

It is a study that was carried out in 7 urban schools of a municipality of Caldas with a population universe of 2.113 children and girls. In these institutions they were carried out processes of participant observation and interviews in depth to select typical cases and to be able to apply among those selected a test of motive creativity. The investigation looked for giving answer to the inquiries:

How the conditions are manifested: agreement and imposition and which its influence is in the motive creativity of the children of these schools. To solve this query, one went complementary proposals and methodological integration assumed by Murcia and Jaramillo (2000), Camerino (1995), Mardones (1991) Habermas (1999), Wheat and cabbage (1999) among other, using in consequence quali- quantitative methods.

Among the results more excellent they stand out:

- *The conditions more used in the school they are three: The agreement, the imposition and kind of a hybrid among these two.*
- *Significant differences are not presented in the related to the state of development of the motive creativity, in the schools that use as condition the agreement and the imposition, (typical cases) in spite of existing better levels of originality in those groups that are punished and that they use as control mechanism the imposition.*

■ Key words

Children creativity, Motor creativity, Agreement, Imposition

Resum

És un estudi que es va dur a terme a 7 escoles urbanes d'un municipi de Caldas, amb una població univers de 2.113 nens i nenes. En aquestes institucions es van realitzar processos d'observació participant i entrevistes en profunditat per a seleccionar casos típics i poder aplicar entre els seleccionats un test de creativitat motriu.

La investigació va buscar resposta a les indagacions: Com es manifesten els condicionants: concertació i imposició i quina és la seva influència en la creativitat motriu dels nens d'aquestes escoles? Per resoldre aquest interrogant, es va acudir a les propostes de complementarietat i integració metodològica assumides per Murcia i Jaramillo (2000), Camerino (1995), Mardones (1991), Habermas (1999), Trigo i cols. (1999) entre d'altres, utilitzen en conseqüència mètodes quali-quantitatius. Entre els resultats més importants es destaquen:

- Els condicionants més utilitzats a l'escola són tres: La concertació, la imposició i una mena d'híbrid entre aquests dos.
- No es presenten diferències significatives pel que fa a l'estat de desenvolupament de la creativitat motriu, a les escoles que utilitzen com a condicionant la concertació i la imposició (casos considerats típics), malgrat que hi ha millors nivells d'originalitat en aquells grups que són castigats i que utilitzen com a mecanisme de control la imposició.

Alguns antecedents

Les investigacions en creativitat

La creativitat motriu és una àrea poc explorada a nivell mundial malgrat el gran desenvolupament que ha assolit la creativitat en altres camps. Són innombrables les aportacions en el camp de l'administració, l'arquitectura, les arts, i fins i tot en el camp de l'educació en tot allò que té a veure amb el desenvolupament d'intel·ligències logico-matemàtiques, lingüístiques, socials, entre d'altres. Un recorregut per investigacions recents en creativitat, corroboren aquesta apreciació:

Societat-cultura i creativitat

Alguns estudis demostren la influència del medi social i cultural en els processos de producció creativa: S. J. Kokot i J. Colman (1997), en una investigació que intenta descobrir les característiques de l'ésser creador mitjançant una prova de solució de problemes a través de la pintura, demostren que els adults canalitzen les solucions segons l'origenari del seu ésser; és a dir, les solucions busquen la competència i **están organitzades des de la seva formació cultural**. Mentre que en els nens les respostes estan **relacionades amb el seu estat essencial o benestar emocional**, en els adults la creativitat se supedita a models d'estereotip. A aquestes conclusions sembla arribar Weisberg (*op. cit.*, 1989), quan assumeix

* Grup d'investigació: Napoleón Murcia (investigador responsable). William Henao, Gloria Helena Ramírez, Hugo Fernando Calvo, Jorge Eliecer Cruz i María Deisy Trejos

que en la ment del subjecte creador no s'esdevé res diferent a qualsevol altre procés de producció intel·lectual, d'aquesta manera, el producte creatiu no és més que l'examen detallat de preconceptes, cosa que permet abordar el problema des de punts de vista diversos. **La naturalesa incremental implica que les solucions es van construint progressivament, adjuntant a poc a poc la informació recopilada i processant-la amb petites passes**, i no mitjançant grans salts d'intuïció com ho proposen les teories gestaltiques. Això és, que la creativitat es troba fortament associada a la riquesa cultural dels subjectes. De forma similar, Amabile, Romo (vegeu Romo, 1997) i Sternberg i Lubart (1997) troben també la naturalesa social i cultural de la creativitat, perquè si aquesta és valorada des del producte creat, la valoració ha de venir donada per la societat i la cultura; per això les seves investigacions fan servir grups d'experts en cada un dels camps per valorar el producte creatiu dels investigadors.

El problema de manar: premi i càstig

És important destacar que el rastreig fet pels estudiosos actuals sobre la creativitat porta a la conclusió que un element pedagògic molt utilitzat en l'educació convencional, com ara **l'ordre directa, fa que es redueixin les capacitats de creació dels subjectes**.

En una investigació realitzada el 1997, M. M. Clapham va utilitzar 3 variables (entrenament de la creativitat, entrenament de les habilitats del subjecte idealment creatiu i entrenament sota ordre directa), i va aplicar el test divergent de Torrance (1966) amb un pre-test i un post-test; va arribar a la conclusió que l'entrenament en les dues primeres variables és molt positiu, mentre que **l'entrenament sota ordre afecta negativament el pensament divergent**. Aquesta mateixa conseqüència negativa es percep en els processos pedagògics que utilitzen motivadors extrínsecs. L. E. Gerrard, G. M. Poteat i M. Ironsmith (1996), en estudiar la motivació Intrínseca –sense premi i l'Entrenament Ordre–. **Els resultats de-**

mostren l'efecte negatiu del premi en la creativitat en aplicar una prova que involucrava jocs i manifestacions artístiques.

En una altra investigació, realitzant tasques de reforç i motivació sobre alguns components de creativitat (motivació, solució al problema, i avaluació), on les respostes haurien de donar-se mitjançant dibuixos artístics i estigmes, S. M. Rostan (1997) conclou que la motivació augmenta la possibilitat de recerca de solucions al problema i la capacitat d'avaluació (no queda clar a quin tipus de motivació fa referència la investigació).

Les nombroses investigacions realitzades per Amabile (citada a Sternberg i Lubart *op. cit.*, 1997), Gardner (*op. cit.*, 1998), Weisberg (*op. cit.*, 1989) i Romo (*op. cit.* 1997), en aquesta línia, demostren evidentment que la motivació extrínseca és un element negatiu per al desenvolupament de la creativitat, atès que l'esforç sembla centrar-se en el motivador i no en el producte. En unes altres investigacions, Amabile i Romo, demostren que els processos desenvolupats per motivadors intrínsecs, generen productes més creatius i que el motivador extrínsec pot arribar a no ser perjudicial per a la producció creativa si s'utilitza adequadament i un cop es tingui la motivació intrínseca. Els estudis realitzats per F. Cajiao (1996) i Parra Sandoval (citada per Castañeda i Parodi, 1993) demostren evidentment que el nen colombià és sotmès a l'escola mitjançant la violència del càstig revestit de múltiples formes i que, en conseqüència, difícilment desenvoluparà el seu potencial creatiu, sinó que amb aquests mètodes es veuran afavorides les conductes violentes.

El risc

La possibilitat d'assumir riscos, va associada a la creativitat, sempre i quan el subjecte creatiu tingui un "esperit aventurer". Sternberg i Lubart (*op. cit.*, 1997), en la seva teoria de la inversió, consideren que una de les característiques dels subjectes creatius ve determinada per la personalitat, i aquesta personalitat ha de ser de risc. Les seves investigacions han aconseguit demostrar que, a més a més de ser una característica que la societat

atribueix al subjecte creatiu, sembla ser una de les poques característiques comunes en diferents grups de subjectes creatius estudiats.

V. Dockal i M. Matejik (1997), van realitzar un estudi en aquest sentit i van aplicar un examen psicològic a pares i fills. En els resultats es ressalten les relacions potencials entre l'estímul, la creativitat, els trets de personalitat: caràcter aventurer, empatia i pors, i s'arriba a la conclusió que els pares són més reservats en els seus esforços per solucionar els problemes i s'arrisquen menys que els nens.

Les intel·ligències creatives

Parlar de creativitat en abstracte en aquest moment és inusual i fora de context, perquè moltes investigacions s'han encarregat de demostrar que la creativitat es dona en relació a camps específics; fins i tot, algunes persones poden ser molt creatives en un camp i poc creatives en un altre.

Howard Gardner (1995) és potser qui exposa més clarament aquesta tesi. En el seu text *Ments creatives*, proposa que la creativitat pot desenvolupar-se en un mateix subjecte de diferents formes i en diferents camps del coneixement. Per això, en la seva investigació sobre els set subjectes creatius més connotats de la modernitat, assumeix que cadascun va desenvolupar amb més propietat una intel·ligència, cosa que el fa plantejar la teoria sobre les "set intel·ligències creatives". Són aquestes: La intel·ligència logicomatemàtica, la intel·ligència cinestèsicocorporal, la intel·ligència espacial, la intel·ligència intrapersonal i interpersonal, i la intel·ligència lingüística.

Donades les necessitats de la temàtica estudiada només ens referim a una intel·ligència:

- Creativitat i intel·ligència cinestèsicocorporal: Per a Gardner, el seu màxim exponent fou Martha Graham. Aquesta intel·ligència implica mobilitat per fer servir el cos en formes diferents i hàbils, tant per a propòsits expressius com orientats a metes. És l'encarregada de treballar els moviments de la coordina-

ció fina i coordinació gruixuda del cos. Podem dir que els seus representants més connotats es poden trobar entre ballarines, esportistes, artesans, escultors i actors.

La intel·ligència cinestèsicocorporal és la que ens permet de desenvolupar la creativitat a través del moviment corporal i donar solució a les tasques de moviment d'una manera eficaç i expressiva.

Malgrat que per a alguns autors aquestes intel·ligències són realment camps del coneixement, el treball de Gardner té una gran importància, perquè implica una visió científica del comportament de cadascuna en els diferents subjectes estudiats. En aquest mateix camp, els estudis de Sternberg i Lubart (*op cit.*, 1997) consideren que la creativitat té una gran incidència en la intel·ligència, la qual pot ser sintètica, analítica i operativa.

Cal considerar, si mes no, que en el camp de la creativitat motriu, a més a més de les investigacions de Gardner, en considerar-la ja com a intel·ligència cinestèsicocorporal, els tradicionals tests de Torrance, Wyrick i Berstch, existeixen en l'actualitat pocs grups que estiguin començant a generar aportacions importants: el Grup Contrast de la Universitat de La Coruña, per exemple, liderat per Eugènia Trigo, està realitzant investigacions dirigides a demostrar la importància de la creativitat motriu en el desenvolupament integral de l'ésser humà, a partir de la seva consideració com a una totalitat holística (vegeu Trigo i cols. 1999).

Altres investigacions que s'han realitzat en aquest camp són les del grup CREAM, de la Universitat de Caldas, liderades pel coordinador d'aquest projecte; les investigacions centrals que ara per ara ha aconseguit el grup són tres: en **el primer estudi**, es va buscar desenvolupar un programa d'entrenament esportiu infantil enfocat integralment i utilitzant un mètode problemàtic, en un grup de 90 nens, durant cinc anys, per a analitzar comparativament amb un altre grup control, el comportament de tres variables: la creativitat motriu, les capacitats coordinatives i les capacitats condicionals. Es va trobar que, de forma significativa, els nens del

grup experimental aconseguien un grau de desenvolupament de creativitat motriu superior, malgrat que l'originalitat no té diferències significatives entre els grups avaluats. Es van aplicar els tests de Wyrick i Berstch, que confirmen la necessitat d'estructurar un sistema d'avaluació de la creativitat motriu capaç d'avaluar-la des d'una perspectiva integral, atès que els tests aplicats només n'avaluen un component (vegeu Murcia, Taborda i Ángel, 1998 i 2000).

El segon estudi volia comparar la creativitat motriu de tres grups de nens de la ciutat de Manizales, sotmesos a diferents processos: el primer grup havia rebut un programa d'entrenament esportiu amb una orientació integral durant tres anys (120 nens i nenes); el segon havia rebut un programa d'entrenament esportiu convencional en les lligues del departament, a més a més, de la classe d'Educació Física (60 nens i nenes); el tercer grup no havia participat en cap programa sistemàtic d'entrenament esportiu ni d'educació física (25 nens i nenes); aplicant els tests de Wyrick i Berstch, es va demostrar que els nens més originals són els del tercer grup, mentre que els nens més flexibles i desimbolts en les seves respostes eren els nens del primer grup (vegeu Murcia, Puerta i Vargas, 1998).

L'anterior treball d'investigació va servir, a més a més, per comprendre que els tests aplicats realment no avaluaven la creativitat motriu, sinó el pensament lateral, per tant, va originar un segon gran problema d'investigació que va donar origen al projecte "Avaluació de la creativitat motriu". En aquest tercer estudi es pretenia estructurar i validar un sistema d'avaluació que, en primer lloc, considerés l'ésser humà com a integralitat i la creativitat com un tot que involucra el procés, la persona, el producte i l'ambient. El sistema que es va desenvolupar va mostrar un elevat grau de validesa i confiança, però ha de ser reduït en els seus components, a causa dels alts nivells de correlació existents entre alguns d'ells. En l'actualitat, el grup CREAM, està desenvolupant el procés de reducció de factors i un altre grup d'investigació s'encarregarà de revalidar aquest sistema ajustat (vegeu Murcia, 2000).

Altres investigacions desenvolupades pel grup a diferents municipis de Caldas (Salamina, 2000; La Dorada, 2000; Riosucio, 2000), amb més de 120 nens i nenes, buscaren experimentar programes de música i dansa, orientats des del pensament lateral per examinar-ne la influència sobre la creativitat motriu de grups de nens en edats entre 6 i 12 anys; es van trobar significatius nivells d'incidència en ser comparats amb els grups control. Per avaluar la creativitat van aplicar el test de Wyrick i Berstch.

En un estudi que va experimentar amb un programa d'entrenament esportiu estructurat des de les categories de moviment Gallawe, i adoptant tècniques pròpies del pensament lateral de De Bono, que es va aplicar sobre tres grups poblacionals, un grup amb la mà esquerra (20 nens i nenes), un grup amb la mà dreta (15 nens i nenes) i un grup amb les dues mans (20 nens i nenes), es va buscar determinar la influència de l'aplicació d'aquest programa diferencial sobre la creativitat motriu dels nens i es va arribar a la conclusió que hi ha diferències significatives entre els grups que van entrenar amb la mà dreta i amb les dues mans. Aquests últims estudis s'han realitzat en períodes d'experimentació relativament curts (entre 4 i 6 mesos) cosa que pot ser un element perquè els resultats no siguin contundents.

Alguns elements teòrics de la creativitat motriu

En principi, considerem que, pel que fa la creativitat motriu, existeixen realment pocs desenvolupaments, en comparació amb els aconseguits en altres àmbits. Cal suposar que la creativitat motriu ha passat per l'evolució pròpia de la creativitat general i que acull les tendències de les ciències socials. En aquest sentit, els primers estudis es van fonamentar en el reconeixement de les característiques del pensament i del comportament creador, allò que Aldana (1996) anomena la primera generació de la creativitat. Aquesta tendència es recolza en les pretensions racionalfuncionalistes de l'època, reconegudes per De Cok (1991), Briones (1996),

Mardones (1994) entre altres, com les tendències objectivistes; en el tractament del fenomen es donen uns casos radicals i uns altres de flexibles. Es podrien ubicar aquí els estudis de Torrance i Guilford, Wyrick, Berstch, Fetz, entre d'altres, pel que fa al camp motriu, atès que les seves propostes sorgeixen de considerar la creativitat associada amb la quantitat de respostes i l'avaluació com a instrument de mesura.

La segona generació de la creativitat motriu, on l'interès se centra en el desenvolupament de tècniques i guies per a fomentar la creativitat (vegeu Aldana, *op. cit.*) es comença a perfilar lleument en les respostes de la variabilitat de Schmidt.

Per a Aldana, la tercera generació de la creativitat és una resposta a la cosificació a què és sotmès el subjecte en les perspectives anteriors, malgrat que en les posicions flexibles de l'objectivisme es pretengui considerar el subjecte com a totalitat. En aquesta generació comencen a perfilar-se propostes que consideren la creativitat com a polifacètica i el subjecte com a totalitat. En els estudis de creativitat motriu, aquesta generació es podria veure representada, en les propostes de competència motriu de Ruiz Pérez, en els estudis de Trigo i cols., en les aportacions de Murcia, Ángel i Taborda, entre altres. En la nova generació que es proposa, aquella que Aldana anomena viure creatiu i que Rodríguez Estrada assumeix com el corrent ètic de la creativitat i que es fonamenta en les tendències subjectives o comprensives (vegeu, De Cok, Brions, Casilimas, Madrones, 1994) amb prou feines es comença a perfilar, en allò que és motriu, amb les propostes de Trigo i cols., i amb els estudis del grup CREAM, de la Universitat de Caldas.¹

Variables

Les variables considerades en l'estudi van ser: la creativitat motriu, la imposició i la concertació.

Metodologia

La investigació va tenir dos moments: un de qualitatiu i un altre de quantitatiu.

Moment qualitatiu

Per a l'estudi de les característiques i les formes de control, es van considerar tots els nens i les nenes de les Escoles Públiques de bàsica i primària de la zona urbana del municipi de Riosucio, Caldas (un total de nou escoles amb 2.113 nens i nenes). En aquest moment de la investigació es va realitzar l'accés que va permetre l'establiment del *Reaport* o nivell de confiança amb la comunitat i la selecció dels informants claus. Els informants seleccionats en cada grup de les institucions educatives eren constituïts per: parens de família, estudiants actius i mestres que orientaven l'educació física. Posteriorment, es van aplicar les tècniques pròpies de la investigació qualitativa per a la recollida d'informació, fins a obtenir la saturació teòrica (l'observació participant i l'entrevista en profunditat). Finalment, es processà la informació recollida seguint un procediment manual de codificació i categorització.

Moment quantitatiu

El primer moment va permetre seleccionar dos casos típics: un on la imposició i el càstig es donaven com a mecanisme de control i l'altre on l'acord i la concertació eren els mecanismes de control. La mostra es va prendre com un $Se = 0,01$ (error estàndard) i una $p =$ probabilitat $= 0,98$. A partir d'aquesta aproximació s'estableixen els percentatges mínims vàlids i fiables aplicats a cada cas típic:

- Escola 1 = 201 total a avaluar 20.
- Escola 2 = 286 total a avaluar 28.
- Total de la població mostra = 48.

Test aplicat

per a l'avaluació de la creativitat motriu

El test que es va aplicar als subjectes investigats assumeix les tasques de Torrance adaptades per Murcia, Puerta i Vagas (*op. cit.*), per determinar les característiques creatives des de l'originalitat, la fluïdesa i la flexibilitat. Amb aquesta finalitat es demana als nens desenvolupar un problema de desplaçament i un de la biga d'equilibri (vegeu Murcia *et. al.* 1999). Amb les dades es va realitzar una anàlisi bivariada.

Resultats

Els resultats es poden considerar de dos tipus: els obtinguts des de la realitat cultural escolar i els resultats de l'avaluació de la creativitat motriu.

Resultats de l'estudi des de la comprensió cultural

Les entrevistes i les observacions realitzades van permetre comprendre el següent:

Els motivadors utilitzats a l'escola són de diferents tipus i presenten alguns elements comuns que els caracteritzen. Les formes o tipus de motivadors presentats són bàsicament dos: els motivadors que recorren a la concertació i els que recorren al càstig i l'agressió; tanmateix, aquestes dues formes de motivar no es presenten aïllades ni s'exclouen en els comportaments observats, al contrari, en molts casos es percep la utilització dels dos motivadors permanentment. L'estudi va permetre ubicar, en algunes de les institucions objecte d'estudi, l'existència d'una preponderància de l'un d'aquells, la qual cosa va possibilitar la selecció de dos casos típics. Un en el qual preponderava la concertació i un altre on sobresortia l'agressió i el càstig.

¹ El grup CREAM és un grup d'estudiants i professors de la Universitat de Caldas que està realitzant una investigació sobre la creativitat motriu i està orientat per l'autor d'aquest article.

² El disseny d'investigació i el seu procediment es fonamenta en les propostes de Murcia i Jaramillo (2000), en allò que fa referència al disseny de complementarietat etnogràfica, i en les aportacions de Hammerley i Atkinson (1994) pel que fa als processos de recollida i processament en un procés d'etnografia reflexiva.

La concertació, referida a les actituds que permetien solucionar els problemes gràcies als acords i les negociacions. I l'agressió i el càstig com les actituds que pretenien solucionar els problemes mitjançant la força i la imposició. Les dues formes són, d'alguna forma, motivadores, perquè fan possible la reacció de les persones implicades en els actes socials i culturals.

L'estudi permet d'estructurar un ventall de comportaments que són característics i que defineixen la forma de manifestar-se cada cas a l'escola i, en particular, a les classes d'Educació Física.

Característiques i formes de concertació

■ **Amistat i tendresa**

Es manifesta en les accions dels professors, quan intenten fer de mitjancers en la resolució d'un conflicte, i en els estudiants en col·laborar amb els seus companys.

■ **Els acords**

Es manifesten en totes les accions i interaccions que fan possible la solució d'un problema, sigui un conflicte o no, utilitzant la concertació i el diàleg. És un aspecte que malgrat que ha estat poc utilitzat pels mestres i els estudiants, sembla generar respostes molt positives per a ordenar els processos de classe.

■ **La tolerància**

Expressada pels nens bàsicament en els jocs i pels professors a les classes, fa referència a les actituds que permeten la contradicció, l'ambigüitat i busquen sortides que reconeixen a tots els actors del procés social i cultural.

■ **La coparticipació en els processos**

Una forma de concertació important percebuda en les institucions objecte d'aquesta investigació fou la participació dels nens en els processos d'organització, execució i fins i tot control de les classes, cosa que es reflecteix en una actitud molt més oberta i decidida davant les accions que s'hi han de desenvolupar.

Característiques i formes d'agressió i imposició

■ **Agressió verbal**

És un mecanisme d'agressió que és, alhora, desencadenant de l'agressió física. És potser una de les formes més comunes a l'escola, i es dona tant en els estudiants com en els professors. Les seves característiques es tipifiquen en insults, acusacions, renys i fins i tot amenaces. Són escenaris propicis per a l'agressió verbal l'hora del pati i, a vegades, les classes d'Educació Física.

■ **Amenaça**

Una forma comú d'agressió és l'amenança realitzada pels estudiants i alguns professors i directius. Aquesta forma d'agressió, generalment desencadena un altre tipus d'agressió més contundent que és l'agressió física, la suspensió de les classes d'Educació Física i l'hora del lleure o la neteja de l'escola.

■ **La brusquedat**

Aquesta és realment un desencadenant important de l'agressió de tot tipus, és molt comú en els jocs, a l'hora del pati i fins i tot a les classes d'Educació Física, accions brusques, tot i que sense intenció aparent d'agressió, però que desencadenen gairebé sempre les altres formes d'agressió:

Física: Aquesta és una forma d'agressió que malgrat que ha estat prohibida per les lleis colombianes, en les pràctiques d'algunes institucions i classes d'Educació Fí-

sica encara es manté. És notòria aquesta forma d'agressió entre els nens, especialment a les classes d'Educació Física i a l'hora del pati. Generalment, les agressions físiques són una resposta a les agressions verbals i amenaces, i apareixen després d'una actitud o interacció d'aquest tipus.

Sovint, les agressions verbals proferides pels estudiants aplacen *agressions físiques* entre ells, fora de l'escola.

■ **Repressió de moviment**

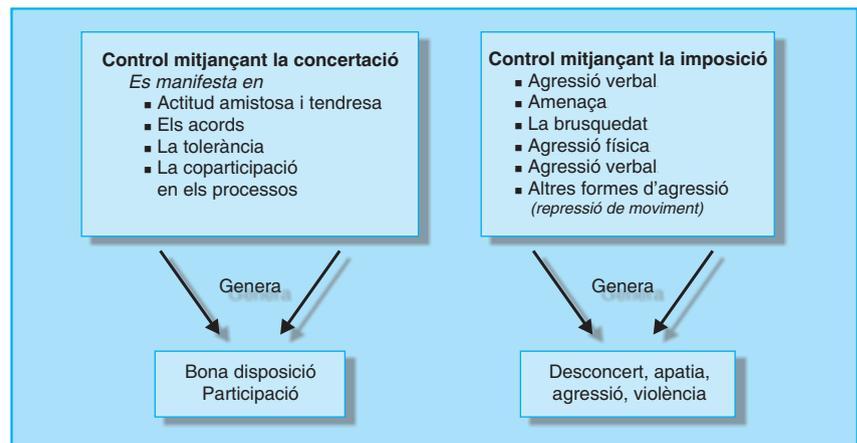
Una forma de violència molt particular, reconeguda pels estudiants com a tal, és l'exercida pels professors contra els estudiants quan se suspeneixen les classes d'Educació Física o l'hora del pati, per mal comportament o, senzillament, perquè han d'avançar treballs d'altres assignatures o netejar l'escola.

Un punt de vista per a discussió i anàlisi

En intentar de representar l'estructura de la realitat que s'ha trobat a les escoles de bàsica de Riosucio, es podria pensar en el *quadre 1*.

En efecte, tal i com ho demostren les manifestacions i formes d'agressió, es comprova, en el nostre medi, la influència preponderant de les formes pedagògiques violentes que han demostrat els estudis de Cajiao i Sandoval: el predomini d'aquestes pedagogies manifestades a través de l'agressió i el càstig. A l'escola,

■ **QUADRE 1.**



diu Cajiao, es desconeix el que és més proper a la vida, que és el moviment, atès que es reprimeix i castiga fins i tot amb el mateix moviment. Aquesta contradicció es fa evident en els diferents processos observats en algunes escoles de Riosucio, on es castiga o sanciona l'estudiant, a vegades, reprimint-li la possibilitat de fer exercici i, en altres ocasions, castigant-lo amb la realització d'exercicis. El nen se sent agredit quan no el permeten realitzar la seva classe d'Educació Física, o quan no el permeten sortir al pati. És important reconèixer que aquestes són formes d'agressió que en molts casos passen inadvertides als professors. No és contradictori que en una classe d'Educació Física, on l'essència és l'exercici, es reprimeixi el nen o la nena pel fet de fer exercici?

Però l'estudi confirma, a més a més, les investigacions que han portat a comprendre que aquesta unidireccionalitat de la violència, exercida abans pels professors, s'ha tornat en contra de qui abans l'executava. Ara són els estudiants els qui amenacen els professors, són els pares als qui exerceixen pressió i agredeixen fins hi tot als professors. Això es pot apreciar en fets com els transcrits en un diari de camp:

... Una señora llega a la institución a hacer un reclamo; ella le comentó a la profesora que el día antes su hijo había sido agredido por una niña, la más grande de la escuela y que él no le había dicho ni hecho nada a esa niña, la señora se tornaba enojada y le decía a la profesora: '... el niño no está solo, pues muy a pesar que no tiene papá, sí tiene hermanos y mamá, yo pesar de ser sola, nunca lo separo. Si no remedian el asunto no respondo, porque esa niña le dio pata hasta más no poder, además, se la tuvieron que quitar y a mi casa llegó a mi casa con una oreja colorada y todo raspado. Averígüeme bien y si por el contrario, mi hijo fue el del motivo, infórmeme para darle una pela, para que aprenda a respetar. Es más de una vez voy a buscar la cu-bierta...'

Aquest relat deixa entreveure, a més a més, l'altra font de violència i agressió amb què ha de conviure el nen: l'agressió i

la violència familiar. És evident, com es pot apreciar també a l'estudi de Murcia, Jaramillo i Castro (1996), que les relacions familiars són incidents directes dels joves adolescents. Un relat d'una professora, mostra la forma com els maltractaments familiars poden trastornar els comportaments dels nens i nenes que són sotmesos directament o indirectament a aquests:

... en la escuela, por ejemplo, ahora me tocó una niña de tercero, fumaba marihuana y según eso, el papá y la mamá ya sabían ... el papá borracho, a toda hora caído de la borrachera, la violencia familiar por supuesto. La señora trabajaba todo el día y llegaba a la casa tarde y el marido borracho. Los celos del tipo y empezaba el maltrato a la madre delante de los muchachos. La muchachita empezó desde muy temprana edad, desde tercero de primaria, a fumar marihuana y bazuco con otros muchachitos... lógicamente el comportamiento de esta muchachita es muy agresivo, pelea a toda hora y vive en una depresión que da miedo...

És evident que en les manifestacions d'agressió examinades, s'evidencia un important índex contra els pares per part dels nens; això precisament pot estar motivat per les influències negatives a què es troba sotmès el nen, a aquest ambient familiar no apropiat i, en moltes ocasions, a aquest ambient escolar inadequat. Un ambient que, a més a més de ser permissiu, no qüestiona ni reflexiona amb ells la naturalesa dels actes que s'hi generen. Com es pot apreciar, és durant l'hora del pati quan es generen més formes d'agressió i això el converteix en un important escenari d'estudi per examinar el que hi està succeint. No serà que la reflexió permanent sobre l'educació, a què fa referència Flores, es limita als ambients tancats o demarcats per l'aula de classe? És, de debò, l'hora del pati, un escenari més de formació escolar o bé és un lloc de descomposició i de mals hàbits?

Però, de forma similar, el premi és un càstig i una forma d'agressió per als nens, perquè tan sols per la discriminació que aquest produeix, és reconegut per ells com a agressió. És un càstig per a qui no

és premiat i sembla generar en ells un ressentiment que evoca la incapacitat i la baixa autoestima. Evidentment, les aportacions d'Amabile, Romo i Boden, entre altres, demostren que aquesta forma de motivació pertany als anomenats extrínsecs i que la seva aplicació és una mica delicada, perquè l'interès se centra en el producte extern i no en les sensacions internes sentides i viscudes en realitzar el producte. Aquest motivador, segons els investigadors esmentats, es pot considerar com un bloquejador de la creativitat. En un relat, un nen mostra els inconvenients que, des de la seva perspectiva, pot comportar el premi que generalment s'utilitza a l'escola:

El único premio que recibí fue cuando me sacaron a izar bandera, cuando estaba haciendo primero, porque había ocupado el primer puesto en todo el grupo. Pero de ahí en adelante me volví malo para el estudio porque no pude ocupar el primer puesto y nunca más he vuelto a izar bandera... Claro que eso es muy bueno porque cuando uno lo sacan allá es chévere y los compañeros le dicen a uno que muy bien; pero cuando uno no puede salir a izar se siente mal, por no ser capaz...

Tot i això, en l'estudi realitzat hi ha un element important a destacar en les formes de convivència escolar, aquest element és la concertació que, igual que l'agressió, és compartida per estudiants i professors en els seus propis processos quotidians. Es podria dir que alguns ambients escolars s'entrellacen tot fent un entramat d'agressió i concertació, mentre que en altres ambients s'inclina preferentment o bé per la concertació o bé per l'agressió.

Aquesta característica difosa de la conducció del poder a l'escola, és considerada també per Gómez (1997), quan precisa que a l'escola, es viu una tensió permanent entre la funció conservadora i la funció creativa i flexible, i per Fa-coult (citada per Orozco, 1996, 24) en assumir que:

el poder, salvo en situaciones de extremo autoritarismo, no se manifiesta como una posición abierta y dirigida, sino de una manera más bien difusa, a través de una serie

de mecanismos como la disciplina, y de tecnologías como los métodos de inculcación y legitimación del conocimiento de las formas de interpelación de los sujetos sociales, autoritaria o dialogante. El poder, en síntesis, se manifiesta a través de discursos y pedagogías.

A les escoles estudiades, la concertació es presenta com una forma de motivar l'estudiant des dels professors i des dels mateixos estudiants. Les diferents observacions mostren que allà on es donen ambients de concertació, l'agressió disminueix. A les classes on el professor procura la concertació es presenta menys agressió i s'evidencien manifestacions de concertació entre els pares; mentre que en les classes on el professor és autoritari i agressiu, els estudiants mostren majors manifestacions d'agressivitat. Aquesta doble relació no és sempre directa, sinó que existeix una preponderància, segons els casos esmentats.

Evidentment, ens trobem davant de casos on la influència d'adequats processos de comunicació milloren la relació social i tendeixen a evitar sortides als conflictes mitjançant l'agressió i la violència. Tal vegada podríem parlar de la permanent ruptura que existeix entre la raó d'interacció comunicativa i la raó instrumental de l'educació a què fa referència Habermas? (Vegeu Carlos Augusto Hernández, 1996).

Resultats de l'estudi des de l'aplicació del test de creativitat motriu a casos típics

Donades les característiques de l'estudi i atès que l'interès era establir un paràmetre de comparació entre els casos típics, els criteris per a la valoració s'estructuraren segons mitjanes proporcionals ubicades en els tres nivells: Dimensió poc assolida, assolida i dimensió de molt alt nivell de desenvolupament (quadre 2):

- **Fluids:** Poc fluids = entre 2 i 5 respostes; fluids = entre 6 i 11 respostes; molt fluids = entre 12 i 16 respostes.

- **Flexibles:** Poc flexibles = entre 0 i 1 respostes; flexibles = entre 2 i 3 respostes; molt flexibles = 4 respostes.
- **Originals:** Poc originals = entre 0 i 1 resposta; originals = entre 2 i 3 respostes; molt originals = 4 respostes.

Hi ha diferències entre els grups; presenten més nivell de desenvolupament de l'originalitat el grup càstig, amb un 25 % de la seva població entre original i molt original; és important de considerar que un 15 % es troba com molt original mentre que al grup concertació cap subjecte no es troba en aquest rang.

Els resultats derivats de l'ampliació dels tests de creativitat motriu, mostren que en realitat no hi ha diferències significatives entre la creativitat motriu manifestada pels nens i nenes que pertanyen als casos típics, cosa que obre un gran interrogant a la possibilitat explicativa d'aquesta condició, car era de suposar, des d'una anàlisi elemental, que als grups amb més possibilitats de concertació existien millores desenvolupades de la creativitat motriu.

Tanmateix, les teories que defineixen els ambients adequats per al desenvolupament creatiu (De Bono, Sternberg i Lubart, les teories constructivistes, entre altres) consideren unes característiques especials a aquests ambients, on no n'hi ha prou amb la concertació sinó que cal l'exercitació del pensament lateral o de les destreses pròpies per a la creativitat, com les anomena Amabile.

Tot plegat ens porta a pensar que, efectivament, si a les institucions on s'utilitza la concertació no es problematitza el nen en els mateixos processos de concertació, sinó que es dona sense gaire reflexió, de poc o de res serveix per al desenvolupament de la creativitat.

Sense cap mena de dubte, en l'àmbit escolar es reconeix que existeix una relació estreta entre coneixement, discurs i poder, la interacció dels quals s'estableix a partir del control (vegeu Orozco, *op. cit.*). És mitjançant aquest mecanisme (el control) que el poder fa la seva aparició: es controla la forma de vestir, de pentinar-se, de parlar, d'actuar i fins i tot de relacionar-se; tanmateix, les formes d'e-

xercir aquest control són variades i algunes van des de la imposició i el càstig fins a la concertació i el 'deixar fer'. L'anàlisi ens porta a considerar que per al desenvolupament de la creativitat és igualment nociu el control exercit mitjançant la repressió i la violència, que l'exercit mitjançant l'aparent participació, bo i escudant-se en allò que Not (1991) anomena els mètodes coactius i el 'no control'. Possiblement, a les institucions on s'estan generant acords i negociació, els mètodes utilitzats siguin els coactius o els de no control, cosa que explicaria la poca creativitat d'aquests subjectes. Els resultats obtinguts en relació amb el major desenvolupament de la creativitat motriu, en els nens el motivador dels quals és la imposició i l'agressió, es relacionen amb els resultats de l'estudi realitzat per Murcia, Porta i Vargas (*op. cit.*), segons el qual els nens que no tenen un procés d'orientació sistemàtica d'educació física o entrenament esportiu, solen ser més originals, atès que les característiques d'un medi hostil semblen generar ambients problemàtics que obliguen el nen a ser original a l'hora de solucionar els problemes de supervivència. De fet, alguns investigadors s'han preguntat sobre aquest fenomen i han arribat a la conclusió que, evidentment, la creativitat es troba rela-

■ **QUADRE 2.**
Taula comparativa de nivells.

	Nivell assolit	Cas típic concertació	%	Cas típic imposició	%
1. Fluidesa	Poc fluid	17	60,7	12	60
	Fluid	10	35,7	8	40
	Molt fluid	1	3,6	0	
	Total	28	100	20	100
2. Flexibilitat	Poc flexible	23	82,1	15	75
	Flexibilitat	5	17,9	4	20
	Molt flexible	0		1	5
	Total	28	100	20	100
3. Originalitat	Poc original	26	92,9	15	75
	Original	2	7,1	2	10
	Molt original	0		3	15
	Total	28	100	20	100

cionada amb el medi i que un medi problemàtic és efectiu per a desenvolupar processos de pensament lateral, encara que sembla ser que no s'aconsegueix transcendir la creativitat primària. Podríem pensar que els nens sotmesos a la imposició i el càstig han de centrar totes les seves energies per respondre a les necessitats motrius pròpies de la infància, la qual cosa els faria desenvolupar no solament certes habilitats i destreses, sinó un potencial creatiu motriu primari que no tindria el subjecte que viu en un ambient d'extrema tolerància o aparent concertació.

Atès que el tipus de creativitat que podrien arribar a desenvolupar els nens sotmesos a ambients hostils seria la pseudocreativitat o una mena de creativitat negativa (vegeu Trigo i cols., 1999), el grup considera que la discussió ha d'orientar-se cap al tipus d'home i de societat que s'està potenciant amb aquests ambients de violència i opressió. Sobre la mateixa qüestió, Suárez (1991), considera que l'educació es relaciona sempre amb un projecte d'home i de societat, propugnat activament i acceptat passivament, i agrega: o s'educa per a la societat que existeix o es fa per canviar-la...; i Habermas (1983), pensa que existeixen ciències que emancipen i ciències que formen per a la dependència. De la mateixa manera, i en referència a l'ambient en el qual es desenvolupa el subjecte, Miguel de Zubiría Samper (1995), assumeix que el més important en el procés de formació en valors és la vivència i la valoració social d'aquests feta pels educands, i Antolines i Gaona (1996), consideren que la forma com se subjectiven i s'objectiven els valors és mitjançant les pràctiques d'aquests.

Les anteriors consideracions deixen entreveure que uns ambients educatius hostils generen subjectes i societats hostils i reprimides, la qual cosa no és vàlida des de cap perspectiva en una educació que busca la formació de subjectes autoecoorga-

nitzats,³ que siguin afavoridors de certes formes de creativitat.

En el cas en què s'exerceix el control mitjançant mètodes coactius, s'estarà igualment violentant el nen i vulnerant-ne l'autonomia i la possibilitat de creació, perquè el professor, previ a l'aparent acord, ha traçat unes línies d'acció a les quals ha de sotmetre's l'estudiant. Per tant, la participació és aparent i genera majors frustracions en el subjecte. Constance Kammi (1990), en realitzar una anàlisi dels processos de formació de l'autonomia i l'heteronomia de l'ésser humà, pensa que els ambients que ofereixen possibilitats aparents en la presa de decisions, són fins i tot més negatius per a la formació autònoma que els radicals i dictatorials.

D'aquesta manera, és possible considerar que en un ambient on es realitzi una aparent negociació, o on es proposin acords manipulats per qualsevol de les classes de poder, és negatiu per al desenvolupament de la creativitat, car, a més a més de ser un obstacle per al desenvolupament de les iniciatives dels estudiants, sempre que aquestes estiguin predeterminades pel mestre, és un factor que incideix en la formació de subjectes dependents o heterònoms.

Un fet particular apareix quan els ambients són de no control, per tal com, suposadament, aquests són els més adequats per desenvolupar actituds i capacitats creatives. Contràriament, l'estudi mostra que en aquests, els nivells de creativitat són inferiors als aconseguits en ambients de càstig i violència. Es podria pensar que, pel fet de ser de gran llibertat, es pot estar confonent amb la manca d'orientació que es tradueix, finalment, en un "deixar fer".

A més a més, apareixen diversos interrogants que podrien ser abordats per altres estudis: Tal vegada, aquests ambients són extremadament flexibles i conformistes? Per tant, no són exigents ni impliquen possibilitat de reptes, riscos ni esforços permanents, elements importants en la

formació d'actituds i capacitats creatives? Potser, la llibertat que es dóna als estudiants, és una llibertat sense responsabilitat ni consciència? No n'hi ha prou, lògicament, amb revisar algunes concepcions de llibertat, però és un indicatiu important per poder comprendre una possibilitat explicativa d'aquest comportament.

Aquí cal considerar la noció de llibertat exposada per De Zubiría (*op. cit.*) i Savater (1991), segons la qual aquesta no implica les possibilitats que tinguem per a escollir, sinó, i de manera important, una actitud davant d'un mateix, davant de la vida, del món; podria ser que la llibertat donada a aquests estudiants estigui més relacionada amb el poder fer el que es vulgui i quan es vulgui, aproximant la noció de llibertat esbossada per Nietzsche a *Ecce Homo* (1986), segons la qual, i en contra de qualsevol lligam de la moral cristiana, s'ha de buscar la felicitat. Possiblement, no s'ha interioritzat o subjectivat prou la noció de llibertat com a negociació de mínims, o com a forma de vida, com a actitud davant d'un mateix. Sóc lliure fins on comenci a limitar la llibertat dels altres; allò que Cortina (1989), anomena, ètica mínima; és a dir, una ètica que és comuna per a tothom i que s'esbossa en el respecte a la diferència i a les persones. O podria ser que fos molt prematur per aconseguir interioritzar les nocions de llibertat, car segons els arguments de De Zubiría, els valors requereixen processos de vivència i d'aprenentatge i Antolines i Gaona pensen que aquests necessiten un procés de subjectivació i objectivació.

Si analitzem els resultats des de la teoria de la solució de conflictes, podríem pensar que cap de les formes utilitzades pels professors no afavoreix aquesta alternativa, perquè aquesta mateixa implica creació i recerca comuna i permanent d'alternatives per a solucionar els problemes quotidians de l'aula de classes. Pel fet de ser sortides realment negociades amb els subjectes implicats, la solució als

³ Edgar Morin (2000) considera que els subjectes autoecoorganitzats són aquells que veuen en les altres persones i en les altres coses la seva possibilitat de creixement i desenvolupament, perquè reconeixen la importància de constituir-se a partir de les aportacions dels altres i alhora cedeixen alguna cosa d'ells mateixos perquè els altres es constitueixin; tenen en compte que la seva autonomia ha d'estar en funció i en relació amb el medi, l'ecosistema i les altres persones.

conflictes han de fonamentar-se en les teories de la comunicació.

L'educació, diu Hernández (1996, p. 37), és comunicació orientada a l'aplicació i a l'enriquiment de la comunicació i, des d'aquesta perspectiva, significa autèntica participació, perquè quan aquesta no prové del reconeixement de les competències comunicatives que cada un dels actors del conflicte poden tenir (vegeu Habermas, 1999), o quan es desconeix la intencionalitat de l'acte de la parla, allò que Searle, Grise i Austin (1982) reconeixen com a força illocutiva, és realment difícil no imposar als estudiants un punt de vista. L'autoritarisme, que és l'obstacle més gran per a una cultura de la comunicació i la solució realment negociada de conflictes, de fet no és altra cosa que el desconeixement de les característiques dels processos comunicatius i, segons que sembla, aquest desconeixement és utilitzat fins i tot a les escoles on impera una negociació aparent.

Borisoff (1991, p. 1) considera que, en general, els conflictes són discrepàncies que s'originen quan una persona percep que algú l'ha frustrada o bé que algú està a punt de frustrar un dels seus interessos. A l'escola, segons aquest autor, tradicionalment s'han utilitzat mecanismes equívocs per a pretendre la solució.

A nivell educatiu, el MET⁴ (1990) està realitzant processos que busquen demostrar de quina manera els conflictes són inevitables en les realitats humanes i, evidentment, en les educatives i que en lloc d'evitar-los cal afrontar-los des d'una perspectiva educativa i de formació.

Precisament aquest grup considera que els fracassos en la solució de conflictes són deguts bàsicament al fet que els mestres han utilitzat només dues formes o mètodes en aquest procés: el primer, relacionat amb la imposició, amb allò que és estricte, i autoritari, i el segon, relacionat amb la indulgència i la tolerància. El problema és que aquestes formes han estat utilitzades com els dos extrems en la resolució del conflicte. Des de Not (1991) s'estaria parlant dels mètodes d'estruc-

turació del coneixement que es recolzen en l'heteroestructuració o dels que es basen en l'autoestructuració del coneixement, cosa que té relació amb les formes de control utilitzades a les classes i analitzades anteriorment.

En investigacions realitzades per diversos dels integrants de l'equip MET (p. 223) s'ha aconseguit demostrar que l'aplicació d'aquests dos mètodes condueix a respostes sempre negatives, perquè en tots dos casos les posicions són de competència, obstinació, descortesia, desconsideració i falta de respecte a les necessitats de l'altre. En haver un vencedor i un vençut es desenvolupen mecanismes de defensa i sentiments sempre negatius com, per exemple, com a mecanisme de defensa es genera rebel·lia, venjança, mentides, culpabilitat, falsa idea de guanyar per damunt de qualsevol cosa, submissió, entre d'altres; exemples de sentiments generats quan s'utilitza qualsevol dels dos mètodes; odi, frustració falta de vàlua, heteronomia, entre d'altres.

És per això que els investigadors del MET proposen una mena de mètode tres, o que anomenen "Mètode sense perdre per a la resolució de conflictes a la sala de classe". Aquest mètode implicaria qüestionar fins i tot l'autoritat guanyada, perquè generalment es construeix des de les possibilitats racionals que el mestre té per a explicar el coneixement als estudiants, cosa que els porta a creure que aquest professor en sap molt, i això implica la consideració segons la qual l'estudiant és un full en blanc que el mestre ha d'anar emplenant amb els seus coneixements.

En diverses investigacions ha estat considerat que els joves no desitgen que ningú limiti els seus comportaments, però que ells sí que volen establir un límit a aquests, un límit que depengui d'ells mateixos, un límit que no retrati el món adult sinó que reflecteixi el món adolescent (vegeu Bolívar, 2000; Mejía, 1997; Murcia i Jaramillo, 1996, 1998, 2000; MET, 1990; Parlebas –citada per Lebouch, 1997, p. 330–). Al voltant de les conside-

racions anteriors, segons això, el poder mai no educa ni persuadeix, tan sols sotmet o genera imposició.

El mètode tres enfoca el conflicte de tal manera que les parts involucrades s'uneixen per buscar una solució que no estigui emmarcada en la llei de vencedor o vençut.

Un aspecte a tenir en compte en aquests resultats és el fet comprovat en l'estudi de Murcia, Taborda i Àngel (2000) segons el qual en les edats infantils és difícil trobar manifestacions de creativitat motriu ubicades en els rangs de genialitat o creadors, exposats per Trigo i cols. (1999), perquè aconseguir aquests nivells exigeix molt de temps de preparació, tant de les destreses pròpies per al camp i de la motivació per la tasca (vegeu Amabile), temps que Gardner ha esbossat en la teoria dels 10 anys que es necessiten per presentar productes genuïnament creatius. En aquest sentit, el test d'avaluació utilitzat no és pertinent, atès que suposa un producte creatiu i no té en compte altres dimensions que podrien dur-nos a reconèixer el subjecte potencialment creatiu, que és el que trobaríem en els nens del nostre medi (vegeu sistema d'avaluació integral per a la creativitat motriu de Murcia i Ayala 2000).

Conclusions

- A les institucions educatives de Bàsica i Primària del municipi de Riosucio es presenten tres formes de manejar els condicionants d'agressió i concertació: la primera correspon a les institucions on subsisteixen les dues formes com a motivadores indiscriminadament; la segona, aquelles on hi ha preponderància de l'agressió com a forma de motivació, i la tercera, on la forma de motivar es realitza preferentment mitjançant la concertació.
- La concertació té unes formes de manifestar-se en aquestes institucions com ara l'amistat i la tendresa, els acords i la tolerància, i la coparticipació en els processos, entre altres.

⁴ El MET és una proposta que s'està desenvolupant-se a diversos països del món al voltant de temes relacionats amb la resolució de conflictes a l'escola.

- L'agressió es manifesta de diverses maneres i generalment una porta a l'altra, com si fos una bola de neu, fins que s'arriba a l'agressió física, que és la màxima forma d'agressió considerada a l'escola. Aquestes formes d'agressió són: l'agressió verbal, que degenera en una altra forma d'agressió, que és l'amenaça, la qual, generalment, i si no es controla, genera l'agressió física.
- Existeix una mena de desencadenant important d'aquestes formes d'agressió que és la brusquedat, perquè des del comportament bruscat que té lloc a l'hora del pati o a les classes d'Educació Física, es comença una cadena d'agressions fins arribar a la física.
- Un altre factor d'agressió considerat pels estudiants és la suspensió de la classe d'Educació Física o de l'hora del pati.
- L'hora del pati sembla ser un dels escenaris més propicis per desencadenar l'agressió, cosa que seria un tema de gran importància en futures investigacions.
- La concertació s'assumeix bé per part dels estudiants i, quan s'exercita, és un important bloquejador de les diferents manifestacions d'agressió.
- La diferència, quant a l'originalitat, a favor del grup de nens que viuen permanentment l'agressió pot ser deguda al fet que les formes de concertació que s'utilitzen en els altres grups no problematitzen i són en realitat imposicions disfressades, mentre que els que volen estar sotmesos a un règim d'imposició han de buscar solucions molt originals per poder viure la seva vida d'infància. Aquest resultat mereix molts més estudis al respecte que involucrin poblacions més grans.
- De l'estudi es desprenen un seguit d'interrogants que seria important considerar en altres investigacions, entre ells:
 - Per al desenvolupament de l'activitat motriu, és igualment nociu el control exercit mitjançant repressió i la violència, que l'exercit mitjançant l'aparent participació i el 'no control'?
 - És el medi hostil, en realitat, un possible generador de possibilitats motrius originals?
- Allà on el control s'exerceix per mitjans coactius, s'estarà igualment violentant el nen i vulnerant-ne l'autonomia i la possibilitat de desenvolupament creatiu motriu?
- Per què en els ambients de no control, el desenvolupament de la creativitat motriu evidencia un menor grau de desenvolupament de l'originalitat que en ambients hostils?
- És, tal vegada, la noció de llibertat que s'està fomentant en els nens un factor que influeix en la possibilitat de desenvolupament creatiu?
- No serà que la manera en què s'està desenvolupant la concertació no està tenint en compte els elements fonamentals de qualsevol procés comunicatiu?
- Seria possible desenvolupar millors nivells de creativitat motriu en aplicar procediments que reconguin veritablement els subjectes que intervenen en els conflictes, tant en el descobriment del problema com en la solució d'aquest, tal i com ho proposa el grup MET?
- O, tal vegada, la no existència de diferències significatives quant al desenvolupament de la creativitat motriu, entre els nens que viuen en un sistema d'agressió i els que conviuen en un sistema de concertació, es deu al fet que el sistema d'avaluació aplicat solament avalua el pensament lateral com a producte, i atès que per aconseguir un producte genuí cal temps i treball, seria prematur aquest tipus d'avaluació en nens menors de 12 anys? Això confirmaria la necessitat d'estructurar sistemes d'avaluació de la creativitat motriu que tinguessin en compte altres dimensions del nen i de les quals es poguessin extreure dades sobre els subjectes potencialment creatius.

Bibliografia

- Antolines, R. i Gaona, P. F.: *Ética y Educación*, Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1996.
- Austin, J. L.: *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, 1982.
- Ayala, J. E.: *La evaluación de la creatividad motriz. Proyecto de investigación, para optar el*

título a Licenciado, Departamento de Acción Física Humana, Universidad de Caldas, 1999.

- Berstch, J.: "La creatividad motriz", *Educación, psicología y deporte*, 1983.
- Borisoff, D.: "Naturaleza del conflicto", a: *Gestión de conflictos. Un enfoque de las técnicas de comunicación*, Madrid: Díaz de Santos, 1991.
- Bower, G. H. i Hilgard, E.: *Teorías del Aprendizaje*, México: Trillas, 1996.
- Cajiao Restrepo, F.: *La Piel del Alma*, Cuerpo Educación y Cultura, Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1996.
- *Poder y justicia en la escuela colombiana*, Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 1993.
- *La escuela violenta*, Santafé de Bogotá: FES, 1995.
- Cammi, C.: *La autonomía como finalidad de la educación*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1990.
- Carreras, Ll. et al.: *Cómo educar en valores*, Madrid: Narcea, 2a ed., 1995.
- Castañeda, B. E. i Parodi, Z. M. L.: *Hacia una Pedagogía de la Creatividad*, Santafé de Bogotá: FES, 1992.
- Clapham, M. M.: "Ideational skills training", *A Key Element in Creativity Training Program*, Abstract, Internet, 1997.
- Cortina, A.: *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*, Madrid: Tecnos, 1989.
- De Bono, E.: *El pensamiento paralelo*, Barcelona: Paidós, 1995.
- *El pensamiento lateral*, Manual de Creatividad, 3a ed., Barcelona: Paidós, 1993.
- De Zubiría Samper, M.: "Tratado de Pedagogía Conceptual. Formación en Valores", a: *Reto a las Escuelas del Futuro*, Santafé de Bogotá: Famdi, 1995.
- *Formación de valores y actitudes. Un reto a las escuelas del futuro*, Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1995.
- Dockal, V. M.: *Personality Correlates of the Creativity*, Development, Abstract, Internet, 1997.
- Drucker, P.: *La Innovación y el empresario innovador*, Hermes, 1994.
- Flórez, R.: *Hacia una pedagogía del conocimiento*, Buenos Aires: McGraw Hill, 1995.
- Gardner, H.: *Mentes creativas*, Barcelona: Paidós, 1995.
- *Inteligencias creativas*, Barcelona: Paidós, 1997.
- *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- González, Q. C. A.: *Indicadores creativos*, Universidad Nacional de Colombia, Sede Manizales, 1997.
- Graupera, J. I.: "Síntesis y Creatividad: Un Estudio Teórico Psicométrico y Evolutivo", a: L. M. Ruiz Pérez, *Competencia Motriz*, Madrid: Gymnos, 1995.

- Grupo de investigadores "CREAM", *Proyecto de Creatividad Motriz*, Universidad de Caldas, 1997.
- Habermas, J.: *Tres enfoques de investigación en ciencias sociales. Comentarios a propósito de conocimiento e interés*, Universidad Nacional de Colombia, 1978.
- : "Teoría de la Acción comunicativa", *Tomo I: Racionalidad de la acción y razón social y tomo II: Crítica de la razón funcionalista*, 4a ed., España, 1999.
- Hammersley, M. y Atkinson, P.: *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós, 1994.
- Hernández, C. A.: "Educación y comunicación: Pedagogía y cambio cultural", *Revista Nómadas*, 5, DIUC, Bogotá (1996) p. 36-44.
- Hoyos, A.: "Creatividad y diferencia. Una perspectiva ético política", *Ponencia presentada en el Primer Foro sobre Creatividad y Educación*, Medellín, 1997.
- Jaramillo, L. G.: "La danza, factor de promoción éticomoral en adolescents marginats", *Apunts*, 54 (1998), p. 12-20.
- Kokot, S. J. i Colman, J.: *The Creative Mode of Being*, Abstract, Internet, 1997.
- Krampen, G.: *Promotion of Creativity (divergent productions) and convergent productions by systematic relaxation exercises empirical evidence from five experimental studies with children, young adults, and elderly*, Abstract, Internet, 1997.
- Mardones, J. M.: *Filosofía de las ciencias Humanas y sociales*, Barcelona: Anthros, 1991.
- Martínez, M.: *La etnografía como una alternativa de investigación científica*, Conferencia preparada para el simposio de investigación científica. Una visión interdisciplinaria, Santafé de Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano, 1993.
- Mendoza Núñez, A.: *La Técnica de la tormenta de ideas y la creatividad en la educación*, México: Trillas, 1998.
- MET Módulo: *Maestros eficazmente preparados*, Madrid: Paidós, 1990.
- Morín, E.: *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, 2000.
- Murcia Peña, N.: "Hacia una Construcción común del Concepto", *Revista de Educación Física y Deporte*, 18 (1996), Universidad de Antioquia, p. 73-80.
- : "El camino de la Creatividad en la Educación física y el entrenamiento deportivo infantil", *Revista de Educación Física y recreación*, 7, p. 59-80, 1998.
- : "Sistema de evaluación de la creatividad motriz. Una primera aproximación desde lo cuantitativo. Informe de investigación", *Revista de Educación física y recreación*, 10 (2000), Manizales: Universidad de Caldas, p. 59-71.
- Nietzsche, F.: *Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es*, Madrid: Alianza editorial, 1986.
- Orozco Gómez, G.: "Educación, medios de difusión y generación de conocimiento. Hacia una pedagogía crítica de la representación", *Nómadas*, 5 (1996), Bogotá: DIUC, p. 23-30.
- Ospina Serna, H. F. y López Moreno, L.: "Compiladores. Pedagogías Constructivistas y Pedagogías Ascéticas y Desarrollo Humano", *Memorias I Encuentro Internacional y V Nacional*, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde, Manizales, 1997.
- Parra, J.: "Senderos de la Creatividad", *Tablero*, (1994), Convenio Andrés Bello, Santafé de Bogotá.
- Parra Sandoval, R. i González, A.: *La escuela violenta*, FES, Tercer Mundo, Santafé de Bogotá, 1992.
- Pérez M. R. i Gallego Badillo, R.: *Corrientes constructivistas*, Santafé de Bogotá: Editorial Mesa Redonda, 1995.
- Pérkins, D.: *Los trabajos de la mente* (The mind's bets work), Press Harvard University, Fondo de Cultura Económica, México, 1981.
- Puerta, G. I. i Vargas, J.: *Creatividad Motriz en niños de 8 y 9 años en la ciudad de Manizales*, Informe de investigación, *Kinesis*, 27 (1999), p. 43-62.
- Rieben, L.: *Inteligencia Global-Operatoria y Creatividad*, Barcelona: Editorial Médica y Técnica, 1979.
- Rodríguez Estrada, M.: *Mil ejercicios de creatividad clasificados*, México, DF: McGraw Hill, 1996.
- : *El pensamiento creativo integral*, México, DF: McGraw Hill, 1997.
- Romo, M.: *Psicología de la Creatividad*, Barcelona: Paidós, 1997.
- Rostan, S. M.: *A study of young artist. The development of artist talent and creativity*, Abstract, Internet (Help-logoff. Cit. 3), 1997.
- Ruiz Pérez, L. M.: *Competencia Motriz*, Madrid: Gymnos, 1995.
- Savater, F.: *El Valor de educar*, Santafé de Bogotá: Ariel, 2a ed., 1997.
- : *Ética para Amador*, Santafé de Bogotá: Ariel S.A., 1996.
- Seitz, J. A.: *The development or metaphoric understanding. Implications for a theory of creativity*, Abstract, Internet, 1997.
- Serarle, J.: "La filosofía del lenguaje", a: *Brian Magle. Los Hombres detrás de las ideas*, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Stemberg, R. y Lubart, T.: *La creatividad en una cultura conformista*, Barcelona: Paidós, 1997.
- Taborda Chaurra, J. i Zuluaga, A. L. F.: "Escuelas de Formación Deportiva y Entrenamiento Deportivo Infantil. Un Enfoque Integral", *Kinesis* (1998), Armenia.
- Taborda Chaurra, J.; Ángel Zuluaga, L. F. i Murcia Peña, N.: "Un Enfoque Problémico para la Enseñanza de la Natación", *Kinesis*, 12 (1993), Armenia, p. 46-49.
- Taylor, S. J. i Bogdam, R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Madrid: Paidós, 1996.
- Tedezco, J. C.: "Los paradigmas de la investigación educativa", a: *Investigación y educación*, Bogotá, 1989.
- Torrance, E. P.: *Siete elementos de creatividad*, Johper, 1965.
- Trigo, E. i cols.: *Creatividad y motricidad*, Zaragoza: Inde, 1999.
- Valencia, A.: *En el principio era la ética*, Cali: Universidad del Valle, 1996.
- Weil, P.: *Relaciones Humanas entre los Niños, sus Padres y sus Maestros*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Weisberg, R.: *Creatividad. El genio y otros Mitos*, Barcelona: Labor, 1989.
- Wyrick, W.: *Test de desarrollo motor de la creatividad*, Research Quarterly, 1968.