

LA EMERGENCIA DEL APRENDIZAJE CREATIVO

Pilar de Almeida

Rede Nacional de Pesquisa. Brasília, Brasil

Albertina Mitjás Martínez

Universidade de Brasília. Brasília, Brasil

Resumen

Los intereses por la creatividad y el aprendizaje han ido en aumento en la sociedad brasileña, caracterizada por, entre otras cosas, el rápido avance de las tecnologías digitales y la creciente necesidad de capacitar a las personas capaces de generar información y conocimiento. Sin embargo, diferentes enfoques teórico-epistemológicos sobre las concepciones del conocimiento y del sujeto conducen a diferentes formas de abordar la creatividad y, en consecuencia, la creatividad en el aprendizaje. ¿Se trata de un don innato? ¿De procesos cognitivos de un pensamiento divergente? ¿De un proceso de autorrealización de un individuo intrínsecamente motivado? A partir de esas interrogantes, en el presente trabajo, partimos de concebir la creatividad como un fenómeno de la subjetividad humana, a partir de la perspectiva histórico-cultural de Fernando González Rey. Desde ese punto de vista, los procesos psicológicos comúnmente asociados con el comportamiento creativo, como la independencia, la flexibilidad, la confianza en uno mismo, la motivación, entre otros, se consideran producciones subjetivas, tanto históricas como actuales, del sujeto que crea. Por lo tanto, en este artículo, presentamos un estudio de caso con el objetivo de desarrollar un análisis constructivo-interpretativo sobre la dinámica de la constitución de la configuración subjetiva de la acción de aprender de Mika, una joven creativa que participó en un proyecto de educación no formal. En nuestras construcciones teóricas, el aprendizaje creativo constituye una expresión de la subjetividad de Mika, a partir de un proceso singular situado en sus experiencias de vida y en sus relaciones sociales en el contexto de educación no formal.

Palabras clave: aprendizaje creativo, subjetividad, creatividad.

Abstract

Interest on creativity in learning has increased in Brazilian society, characterized, among other aspects, by the rapid advance of digital technologies and the growing need for training individuals capable of generating information and knowledge. Nevertheless, different theoretical-epistemological approaches to conceptions of knowledge and of subject lead to different understandings on creativity and, consequently, on creative learning. Is it an innate gift? Is it related to cognitive processes of divergent thinking? Or is it a process of self-realization on an intrinsically motivated individual? In this work, we adopt creativity as a phenomenon of human subjectivity, assuming such subjectivity from a cultural-historical standpoint, as proposed by Fernando González Rey. Under such theoretical framework, psychological processes commonly associated with creative behavior, such as independence, flexibility, self-confidence, motivation, among others, are considered as subjective productions of the subject who creates. In this article, we report a case study of Mika, a creative young woman involved in a non formal education Project. Through the constructive-interpretative analysis, we aim to present the constitutive dynamics of the subjective configuration of action of creative learning in Mika. In our theoretical constructions, creative learning is an expression of Mika's subjectivity in a highly unique process, associated with subjective

productions related to her life experiences as well as to current subjective productions associated with the social subjectivity of where the learning occurs and the relational systems that develop during the learning process.

Keywords: *creative learning, subjectivity, creativity*

Introducción

El interés por el aprendizaje creativo y su desarrollo se ha convertido en una creciente demanda educativa en la sociedad brasileña, caracterizada entre otras cosas, por el rápido avance de las tecnologías digitales y la creciente necesidad de la formación de individuos capaces de generar creativamente información y conocimiento (Mitjás Martínez, 2002, 2009, 2012b). De este modo, aprender creativamente se relaciona por lo común con la capacidad de asociar diferentes temas, resolver problemas y generar nuevas ideas en un contexto de aprendizaje. Sin embargo, la comprensión de lo que es y cómo se da ese proceso se expresa a través de diferentes concepciones teóricas y epistemológicas, tanto sobre el aprendizaje como sobre la creatividad (Barría, 2008; Feldman, Csikszentmihalyi, Gardner, 1994; Lubart, 2003; Rogers, 2001; Tardiff, 2005; Wolters, 2003).

Por tanto, consideramos que en este escenario resulta necesario plantearse nuevas interrogantes y desafíos en la comprensión del aprendizaje creativo. Entre ellas se destacan de manera más significativa: ¿Cómo se constituyen los recursos psicológicos de la autonomía, audacia, apertura a lo nuevo, motivación comúnmente asociados con el aprendizaje creativo? ¿Cómo influye el contexto social del aprendizaje en la capacidad creativa del aprendiz? ¿Cómo y por qué los elementos del contexto social compartido por los aprendices son vivenciados de manera diferente? y en conclusión, ¿por qué las “recetas estandarizadas” de métodos y estrategias pedagógicas para desarrollar el pensamiento creativo resultan tan ineficientes?

A partir de estas inquietudes, y buscando comprender la emergencia de la creatividad en el aprendizaje, asumimos, en nuestra investigación, la concepción del aprendizaje creativo, según lo propuesto por Mitjás Martínez (2002, 2008a, 2008b, 2012a, 2012b). En esta propuesta, los procesos de creatividad en el aprendizaje no se conforman como resultado de la articulación directa de los múltiples factores cognitivos, sociales y motivacionales que participan en ellos, sino como momentos vivos y complejos de expresión de la subjetividad del aprendiz. Para esta concepción, la autora utiliza la perspectiva cultural-histórica de la subjetividad, desarrollada por González Rey (González Rey, 1999a, 2005a, 2005c, 2008, 2009b; González Rey, Mitjás Martínez, 2017, 2019).

El presente artículo tiene como objetivo presentar el análisis de un estudio de caso, basado en la epistemología cualitativa y en la metodología constructivo-interpretativa, según lo propuesto por González Rey (González Rey, 1997; González Rey, Mitjás Martínez, 2017, 2019). Como parte de una investigación doctoral más amplia, el estudio tuvo como objetivo comprender la emergencia del aprendizaje creativo, a partir de la caracterización de la configuración subjetiva de la acción de aprender de una joven participante de una acción educativa no formal de divulgación científica. Como estructura del artículo, presentamos los marcos teóricos de la creatividad como un proceso de la subjetividad humana en el marco cultural histórico y del aprendizaje creativo. En segundo lugar, el enfoque metodológico

utilizado en la investigación y finalmente, el análisis del estudio de caso y las consideraciones finales.

1. Concepciones teóricas subyacentes

1.1. La creatividad como expresión de la subjetividad humana, desde un enfoque cultural-histórico

La evolución de las investigaciones sobre la creatividad, desde su comienzo en la década de los años 50 con los estudios de J. P. Guilford (1950) sobre el pensamiento divergente a través de los test de QI, han demostrado que los diferentes enfoques teóricos y epistemológicos sobre las concepciones del conocimiento y del sujeto articulan diferentes abordajes sobre la creatividad. Desde las perspectivas humanistas, como las de la creatividad autorrealizada de Maslow y de la creatividad como momento de la integralidad del sujeto de Carl Rogers (2001), se enfatiza la creatividad como un fenómeno conformado por aspectos afectivos y cognitivos. Desde otros abordajes, expresados principalmente a partir de las investigaciones de Amabile (1983; 1996) en la década de los 80, el proceso creativo es en esencia el resultado de la motivación intrínseca sobre la extrínseca, sin que esta última sea desconsiderada. En los abordajes sistémicos, basados en los trabajos de Feldman, Csikszentmihalyi y Gardner (1994), la creatividad es tomada como fenómeno resultante de la integración entre los contextos social, personal y cultural.

No obstante, al proponer la creatividad como una expresión de la subjetividad humana en el marco cultural-histórico, Mitjans Martínez concibe una visión diferenciada de las concepciones mencionadas anteriormente.

Esta autora asume la concepción de subjetividad elaborada por González Rey, como la forma compleja en que los procesos humanos se manifiestan en las condiciones de la cultura caracterizada por su carácter generador y no reflejo del mundo circundante. En ese sentido, la unidad de los procesos simbólicos y emocionales es la esencia de la subjetividad humana, y rompe con las dicotomías clásicas de lo externo-interno, cognitivo-afectivo, social-individual, entre otros. Por lo tanto, la Teoría de la Subjetividad a través de la articulación de sus conceptos principales (subjetividad individual, subjetividad social, sentidos subjetivos, configuraciones subjetivas y sujeto) permite una comprensión diferenciada y compleja del funcionamiento humano que se expresa en todos los campos en los que participa el ser humano, incluida la creatividad.

Para la autora, el proceso creativo no ocurre en un sujeto universal, sino en un individuo concreto, constituido en contextos históricos, en relaciones sociales y en situaciones singulares de su trayectoria de vida. Un individuo cuya relación con la realidad se constituye a través de su producción subjetiva, es decir, por sus producciones simbólico-emocionales, o de sentidos subjetivos, según lo propuesto por González Rey.

De manera diferente a las concepciones presentadas, Mitjans Martínez concibe la creatividad como una expresión de la subjetividad humana, en su carácter generador de lo nuevo y valioso para un campo de acción específico (Mitjans Martínez, 2008b). De este modo, la creatividad como proceso de la subjetividad, emerge de procesos y producciones subjetivas singulares del individuo relacionados, al mismo tiempo, con su contexto actual y trayectoria de vida.

Esta concepción de la creatividad implica una ruptura con cuatro tendencias muy fuertes en el campo de la creatividad.

- La consideración de la creatividad como un proceso inherente a la naturaleza humana.
- La consideración de la creatividad como un proceso específico, “fuera” del funcionamiento psicológico integral del sujeto.
- La fragmentación de los elementos asociados con la creatividad.
- La relativa separación entre lo cognitivo y afectivo, así como entre lo individual y lo social en la creatividad.

Otras dos contribuciones provienen de esta concepción. Primero, como ya se señaló, la comprensión de que la creatividad no es el resultado de factores contextuales que pueden favorecerla o inhibirla directamente. Lo social y lo contextual participan en la creatividad a partir de los sentidos subjetivos que el individuo genera en el contexto social donde se produce la acción.

Segundo, el reconocimiento de que los criterios de “novedad” y “valor” en la creatividad son siempre relativos. De forma diferenciada de las concepciones teóricas presentadas, Mitjans Martínez (2002, 2008a, 2008b, 2012a) supone que el “valor” de lo creativo no viene dado por el juicio de otros o por el campo social, como lo llama Csikszentmihalyi (1998), sino, también, por su relevancia para el desarrollo del individuo que actúa creativamente.

Además, Mitjans Martínez sugiere que los elementos psicológicos en general asociados con el comportamiento creativo, como la independencia, la flexibilidad, la autoconfianza, la motivación, entre otros, no consisten en rasgos universales, sino en expresiones de complejas configuraciones subjetivas individualizadas en el sujeto que crea (Mitjans Martínez, 1997).

Aquí, es necesario profundizar la definición de las principales categorías teóricas de la Teoría de la Subjetividad, según lo propuesto por González Rey. En esta propuesta teórica la subjetividad

... es comprendida como la capacidad humana de las emociones de adquirir un carácter simbólico, llevando a la formación de nuevas unidades cualitativas que constituyen una definición ontológica diferente de los fenómenos humanos, ya sean sociales o individuales; esas unidades se expresan en los conceptos de sentido subjetivo y configuración subjetiva. Partiendo de esa definición, la subjetividad representa un sistema en el cual la subjetividad social e individual se configuran recíprocamente, superando la tendencia reduccionista de pensar la subjetividad solamente como un fenómeno individual, lo que ha caracterizado tanto la ciencia, como el sentido común (Mitjans Martínez, González Rey, 2019).

La subjetividad individual remite para los procesos permanentes de producción de sentidos subjetivos, comprendidos como producciones simbólico-emocionales del individuo, que pueden estar relacionados con su trayectoria de vida y con los sistemas relacionales y espacios sociales en los que actúa este individuo. La categoría de subjetividad social, a su vez, abarca procesos históricos y actuales de organización de sentidos subjetivos producidos en los espacios sociales donde actúan los individuos y los grupos. En este sentido González Rey (2015) afirma:

La subjetividad social representa la compleja red de configuraciones subjetivas sociales dentro de las cuales todo funcionamiento social tiene lugar. Esos procesos

ocurren sin que los participantes que comparten esos espacios sociales tengan conciencia de ellos. La subjetividad social emerge como parte de las subjetividades individuales camuflada de tal forma que es imposible inferirla directamente de los comportamientos observados o del lenguaje explícito (p. 13).

Los sentidos subjetivos, a su vez, se refieren a los flujos simbólico-emocionales producidos por individuos o grupos frente a sus experiencias, que integran configuraciones subjetivas¹⁶ que, a su vez, se expresan en comportamientos, acciones y nuevas producciones subjetivas. (Mitjans Martínez, González Rey, 2017).

A partir de este referencial teórico, los estudios de creatividad propuestos por Mitjans Martínez no se refieren a la identificación descriptiva de un perfil creativo, sino específicamente a la comprensión de cómo *emerge* el comportamiento creativo de las configuraciones subjetivas del sujeto involucrado en una actividad específica.

En estudios más recientes, la autora avanza hacia la comprensión de la creatividad como la expresión de la acción del sujeto¹⁷ cuya producción subjetiva se constituye en una trama compleja de las configuraciones históricas y los sentidos subjetivos actuales del individuo, producidos en el curso de la acción y relacionados con los sistemas relacionales que toman forma en la acción, con la subjetividad social del espacio donde tiene lugar la acción y con nuevos sentidos subjetivos producidos en el curso de la acción en sí misma.

Así, la expresión creativa se aproxima a las formas propias de funcionamiento del sujeto, “caracterizadas por la autonomía y por la singularidad en el enfrentamiento de las exigencias personales y sociales frente a las cuales está colocado” (Mitjans Martínez, 2009, p. 33). Con esta comprensión de la dimensión funcional de la creatividad, la autora busca enfatizar las formas de emergencia de la creatividad como una expresión del funcionamiento de la subjetividad, en detrimento de buscar comprenderla solo como un proceso que necesariamente resulta en un producto creativo (Mitjans Martínez, 2009, 2012a).

1.2. Aprendizaje creativo

Al traer la creatividad para la esfera del aprendizaje, Mitjans Martínez se refiere a la producción de algo nuevo y relevante para el aprender, entendido esencialmente como un proceso de apropiación y producción de conocimiento.¹⁸

La creatividad en el aprendizaje, o el aprendizaje creativo, por lo tanto, hace referencia a una forma de aprendizaje cualitativamente diferenciada en la cual el aprendiz, en su condición de sujeto, produce procesos de personalización de las informaciones, de confrontación con las informaciones a partir de perspectivas y puntos de vistas propios y de generación de nuevas ideas que van más allá de lo que fue de inicio propuesto. Por sus procesos específicos, la autora señala que el aprendizaje creativo se diferencia de otros tipos de aprendizajes, como

¹ Las configuraciones subjetivas constituyen una formación autogeneradora, que surge del flujo diverso de los sentidos subjetivos, produciendo, de su carácter generador, grupos convergentes de sentidos subjetivos que marcan los estados subjetivos más estables de los individuos en el curso de una experiencia. (González Rey, Mitjans Martínez, 2017, p.60).

¹⁷ En la Teoría de la Subjetividad la categoría sujeto se refiere a la capacidad de los individuos y grupos generar nuevos espacios de subjetivación dentro de contextos normativo-institucionales, en los cuales sus actividades se desarrollan. (González Rey, Mitjans Martínez, 2017)

¹⁸ Se sabe que el aprendizaje no se trata solo del aprendizaje de conocimientos. Sin embargo, las investigaciones que sirven de base para las producciones teóricas presentadas aquí se han realizado esencialmente en relación con el aprendizaje escolar, que sin duda es uno de los más valorados en las sociedades escolarizadas.

el aprendizaje reproductivo-memorístico o el comprensivo. Estos son los aprendizajes que se encuentran por lo general en los diversos niveles de nuestro sistema educativo formal, históricamente orientados por la enseñanza homogeneizada, basada en la transmisión y reproducción del conocimiento (Mitjans Martínez, 1997, 2002, 2008a, 2009, 2012a, 2012b).

A partir de las ideas de Mitjans Martínez, nuestra investigación doctoral tuvo como objetivo comprender la emergencia de la creatividad en situaciones de aprendizaje a partir de redes complejas y dinámicas de producciones subjetivas, generadas por los participantes de la investigación en el contexto de aprender. Destacamos el valor heurístico de la categoría teórica de la *configuración subjetiva de acción*,¹⁹ desarrollada por González Rey (2011, 2012), porque permite construcciones teóricas que podrían integrar, en el momento concreto de la acción de aprender, tanto sentidos subjetivos asociados con la historia de vida del aprendiz, como nuevos sentidos subjetivos producidos en el curso de la acción del aprender asociados, a su vez, con la subjetividad social donde tiene lugar el aprendizaje, con los sistemas relacionales que toman forma en la acción del aprender y con el curso mismo de las acciones de aprendizaje (González Rey, 2011, 2012; González Rey, Mitjans Martínez, 2017, Mitjans Martínez, González Rey, Valdés Puentes, 2019).

La configuración subjetiva de la acción de aprender de un alumno en la escuela, por lo tanto, está constituida por una multiplicidad de sentidos subjetivos que pueden estar relacionados con diferentes aspectos como: su relación con sus padres, sus familiares, su religión, su color de piel, etcétera. Aspectos estos que no están directamente relacionados con el espacio escolar o el momento de aprendizaje en sí. También, la configuración subjetiva de la acción de aprender puede estar constituida por sentidos subjetivos producidos por el alumno en relación con expresiones de la subjetividad social del espacio escolar, tales como: la evaluación escolar, la rigidez de los horarios, los horarios de recreo y la salida, la disposición del mobiliario, etcétera. Además, pueden integrar la configuración subjetiva de la acción del aprender, los sentidos subjetivos relacionados con los sistemas relacionales que toman forma en el espacio de aprendizaje, como la relación con el profesor, con los colegas, con el equipo pedagógico, etcétera. Finalmente, pueden también constituir la configuración subjetiva de la acción de aprender los sentidos subjetivos que el propio alumno genera en su acción de aprender.

En ese sentido, las configuraciones subjetivas son dinámicas, flexibles y se organizan en el curso de las acciones y experiencias del individuo, es decir, no consisten en determinantes de la experiencia de la persona (González Rey, 2005a). Ellas integran sentidos subjetivos que se relacionan con la forma en que los individuos vivieron las experiencias históricas, y que son inseparables de los sentidos subjetivos que se producen en el momento actual de la acción, lo que puede conducir a la modificación de la configuración subjetiva en el curso de la experiencia vivida. La construcción interpretativa sobre la configuración subjetiva de la acción de aprender que realizamos hizo uso de la categoría de *núcleos de sentidos subjetivos*,²⁰

19 En esta proposición, el autor resalta la configuración subjetiva que se organiza en el propio curso de la acción del individuo en algún dominio (González Rey, 2011; 2012).

20 Destacamos que el significado de núcleos de sentidos subjetivos en el presente análisis difiere del significado original (González Rey, 2005), como instancia estructurante y estable de la configuración subjetiva. La autora es consciente de que el concepto original ya fue superado en la evolución del pensamiento de González Rey, como ha sido expresado en sus obras más recientes (González Rey; Mitjans Martínez, 2017). En este caso, asumimos la categoría de núcleos de sentidos subjetivos para enfatizar las relaciones de dominancia entre sentidos subjetivos dentro de una configuración subjetiva.

comprendida como grupos de sentidos con fuerza dominante en una configuración (Almeida, 2015; Muniz, 2015).

Por tanto, en el presente artículo, presentamos la construcción interpretativa de solo uno de los núcleos de sentidos subjetivos de la configuración subjetiva de la acción de aprendizaje en una de las participantes de la investigación, lo que nos permitió comprender la emergencia de la creatividad en sus procesos de aprendizaje.

2. Enfoque metodológico

La aproximación metodológica de la investigación a la metodología constructivo-interpretativa, tuvo como referencia la epistemología cualitativa, según lo propuesto por González Rey (González Rey, 1997, 2005b; González Rey, Mitjans Martínez, 2017; Mitjans Martínez, González Rey, Valdés Puentes, 2019). Diseñada para el estudio de la subjetividad, la epistemología cualitativa asume tres principios básicos: Primero, el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, al considerar que el conocimiento no constituye una apropiación lineal de una realidad, sino que representa la producción de modelos teóricos sobre ella. Segundo, el valor de lo singular en la construcción del conocimiento científico. Tal comprensión sobre la importancia de lo singular para la elaboración de modelos teóricos no se justifica por posibilidades deductivas y generalizadoras, sino por la capacidad de abrir nuevas zonas de inteligibilidad sobre el fenómeno estudiado. Finalmente, en tercer lugar, la comprensión de la producción de conocimiento como un proceso dialógico y espacio esencial para la expresión de la subjetividad.

Como característica de nuestro enfoque metodológico, las construcciones teóricas del estudio de caso fueron posibles mediante el uso de instrumentos y procedimientos de investigación que favorecían momentos de producción y expresión de la subjetividad de la participante. En este abordaje, el uso de los instrumentos refleja la procesualidad de la relación investigador-participante y se integra con los ejes de reflexión del investigador en el contexto de esta relación. Las entrevistas y conversaciones realizadas en la investigación tenían como foco el diálogo y el carácter interactivo rompiendo con la lógica de la pregunta y respuesta. En el proceso relacional de la investigación, a partir de las observaciones y el uso de los diversos instrumentos en el contexto no formal y en la escuela, las autoras fueron tejiendo consideraciones interpretativas, en un proceso dinámico de construcción teórica sobre elementos de la configuración subjetiva de la acción de aprender de la participante.

El caso de Mika es parte de una investigación más amplia que propuso, como uno de sus objetivos, comprender la configuración subjetiva de la acción de aprender de los participantes en un proyecto de educación no formal de divulgación científica.

En la investigación se utilizó como campo de estudio una acción educativa desarrollada por una institución vinculada a la salud pública en Brasilia, orientada a apoyar un programa gubernamental llamado Programa de Salud en las Escuelas (PSE). Como una iniciativa de divulgación científica, el proyecto preveía una serie de encuentros y actividades comprendidos entre octubre del 2012 a octubre de 2013, con 10 jóvenes participantes, todos estudiantes de escuelas públicas de nivel preuniversitario. Durante el transcurso del año, el grupo de participantes se encontró quincenalmente para el desarrollo de diversas actividades, agrupadas en tres grandes momentos: (1) el curso de capacitación sobre temas relevantes para la “Salud en las escuelas” (concepto ampliado de salud, historia de la salud pública en Brasil, democracia, medios y tecnologías sociales); (2) aplicación y análisis del

Diagnóstico Rápido Participativo (DRP)²¹ en las respectivas escuelas de origen; (3) la celebración del “Foro Científico” para la difusión de análisis. Nuestras observaciones sobre el proyecto tuvieron lugar en las 19 reuniones quincenales y en la aplicación del DRP en el evento del Foro Científico (Almeida, 2015)²².

Para lograr los objetivos de investigación, en el trabajo de campo, la primera autora realizó observaciones sobre la acción de Mika en los contextos de la escuela preuniversitaria donde cursaba el tercer año, y múltiples encuentros individuales. En este proceso fueron utilizados los siguientes instrumentos de investigación en diferentes momentos individuales:

- Cuatro entrevistas semiestructuradas, concebidas como espacios dialógicos para obtener y construir información, así como para formular y reformular las hipótesis del investigador sobre aspectos de la subjetividad de la participante (Mitjans Martínez, González Rey, 2017):
 - **Entrevista semiestructurada I:** sus ejes de análisis principales fueron la historia de vida, las relaciones con familiares y amigos, hobbies, intereses y planes para el futuro.
 - **Entrevista semiestructurada II:** sus ejes principales fueron la historia de la vida escolar, la relación con profesores y colegas, la importancia de la educación y el aprendizaje escolar y su relación con el sistema de evaluación.
 - **Entrevista semiestructurada III:** El eje temático fue el uso de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar.
 - **Entrevista semiestructurada IV:** Con la ayuda del portafolio del proyecto elaborado por la propia participante, tuvo como ejes la motivación para la participación en el proyecto, recuerdos, momentos notables y aprendizaje en el proyecto.
- El instrumento “Completamiento de Frases”, fue adaptado de un instrumento desarrollado por González Rey (1997, 2005b) para el estudio de la subjetividad, en el que se presenta un conjunto de frases sin terminar para que el estudiante las complete, funcionando como inductores potencialmente favorecedores de la producción de sentidos subjetivos.

21 El Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) consiste en un conjunto de métodos participativos, orientados a permitir que una población local “comparta, aumente y analice sus conocimientos sobre la realidad, con el objetivo de proyectar acciones y actuar en esta realidad” (Faria, 2006) Las aplicaciones del DRP en las escuelas, llevada a cabo por los participantes del proyecto, utilizaron, como dinámica de grupo, dos herramientas de diálogo, a saber: la “Oficina de Imágenes” y el “Mapa hablado”.

22 Consideramos que la acción educativa del proyecto constituye un espacio pertinente para la investigación sobre la educación no-formal por varias razones. Primeramente, por el hecho de haber sido idealizada por una institución, ocupada con acciones educativas de divulgación científica, fuera del sistema educacional formal. En segundo lugar, por su carácter “trans” institucional al involucrar, en su ejecución, actores institucionales diversos, entre ellos escuelas, instancias de la Secretaría de Educación del Distrito Federal y grupos de especialistas de la universidad, instituciones e museos relacionados con la divulgación científica en áreas relacionadas a la salud, y asociaciones comunitarias, permitiendo, de esta manera la creación de un espacio efectivo para compartir una construcción conjunta de experiencias y conocimientos. En tercer lugar, por no constituir una acción educativa que se integra al sistema formal, de la escuela de enseñanza media, o con cualquier programa de certificación como etapa del sistema oficial de enseñanza.

- Análisis de documentos: con objetivos de obtener informaciones y analizar expresiones de creatividad en el proceso de aprendizaje; el material de análisis documental consistió en:

- **En la escuela preuniversitaria:** boletas de calificaciones, cuadernos, libros y libretas.
- **En el proyecto:** el diario de aprendizaje del proyecto y el portafolio, y las producciones de la alumna en la dinámica realizada.

No obstante, en el presente artículo, debido a las limitaciones de su extensión, no presentamos en profundidad el proceso constructivo interpretativo realizado a partir del tejido de interpretaciones provenientes de los diferentes instrumentos utilizados, incluidas las conversaciones desarrolladas a lo largo del proceso. Sin embargo, ilustramos con extractos de información y observaciones algunas de nuestras construcciones interpretativas sobre la configuración subjetiva de la acción de aprendizaje de la participante. En un proceso donde los aspectos no explícitos en los discursos de los participantes ocupan un papel central.

3. Sobre Mika

A partir de nuestras interacciones, percibimos en Mika una persona dulce, sensible, sociable e interesada. Es de destacar que Mika, en sus relaciones con nosotros y con sus colegas, a menudo usa el juego y la broma como una forma para aproximarse y romper con formalidades y climas tensos.

Mika nació y siempre ha vivido en la misma ciudad alrededor de Brasilia, en una región conocida por la pobreza y la violencia. Con 17 años, vive con su padre, madre y hermano muy unida a su grupo familiar. Su padre trabaja como guardia en la misma institución donde tuvo lugar el proyecto. Con frecuencia lo encontrábamos y teníamos la oportunidad de notar la interacción alegre y lúdica entre ellos, así como el orgullo indiscutible de su padre por tener una hija investigadora y becaria en la institución que trabajaba.

En el momento de la investigación, Mika estaba en su tercer año de pre-universitario, con un historial de calificaciones altas.

Siendo sociable, Mika siempre estaba rodeada por colegas tanto en la escuela como en el proyecto. En nuestras observaciones, veíamos a Mika interactuar muy fácilmente tanto con chicos, chicas, adultos y niños, siendo muy popular y querida por todos, tanto en contextos no formales como escolares. En el proyecto, entre los nueve alumnos becarios, Mika fue tomada como la mascota del grupo. En el transporte de la furgoneta, el canto y las bromas a menudo hacían feliz al grupo y Mika siempre estaba en el centro. En uno de los encuentros del proyecto en el receso, todos se juntaron para hacer música, y un monitor hizo un “rap” en estilo batalla. En este estilo, el objetivo es “desarmar” al oponente al criticarlo y ofenderlo. El monitor eligió a Mika para improvisar la letra de la música, hablando mal de su ropa, su barrio y su apariencia. Todos se rieron mucho. En el grupo, Mika era la única persona con quien se podía realizar este tipo de juego debido a su manera abierta y juguetona.

En el instrumento para completar frases, llamó nuestra atención el énfasis en el juego y el humor como aspectos importantes de las relaciones sociales de Mika.

6. *En la escuela: me divierto, aprendo*

20. *Yo soy: juguetona, amo sonreír, vivir...*

23. *Amo: estar con la familia, desordenando*

30. *La felicidad: el sentimiento que más me atrae*

36. *Me encanta: sonreír*

71. *Cuando estoy: solo hago desorden*

La frecuencia de la referencia a aspectos como “reír”, “sonreír”, “desordenar”, “divertirse”, “jugar” nos permite la construcción de un indicador sobre el valor que la presencia del humor, la diversión y el juego adquieren para Mika. En una entrevista semiestructurada, cuando se le preguntó sobre ¿Cuál es el sentido de la vida para ti? Mika responde en el siguiente orden: familia, personas, amigos, compartir, jugar y sonreír.

En una conversación informal sobre la timidez, Mika nos dice que no se considera tímida y rápidamente atribuye esto a su relación con su familia. Según ella, toda la familia juega a “pagar” entre sí y la gran razón es hacer reír al otro, independientemente de si parece ridículo o no. Nos cuenta sobre su última Navidad cuando ella, su hermano, su padre y su madre improvisaron juntos una obra de teatro para el resto de la familia. “¡Fue muy gracioso! ¡Todos se rieron mucho!”. De hecho, en nuestras interacciones con Mika, percibimos que en diversos momentos juega, ya sea con alguna característica de la persona con la que habla, o con sus propias características de estar desconectada y de ser espontánea, como una forma de generar un ambiente relajado.

En la escuela, esta misma postura fue igualmente percibida en sus interacciones con sus compañeros, profesores y contenidos curriculares. Como ilustración, citamos un momento en que, en nuestras observaciones en el aula, una colega le pregunta al profesor de historia el significado de la sigla del movimiento social en el Brasil “MTD”. Como la profesora no sabía la respuesta, Mika comenzó a inventar posibilidades citando “Movimiento de los Trabajadores Desempleados”. Todos rieron mucho de la broma inventada por Mika, para después de una consulta de Internet, conocer que, de hecho, la traducción de la sigla era correcta.

En otro momento de la investigación, en una conversación informal entre Mika y una tímida colega de escuela, ellas relataran el siguiente hecho experimentado en la escuela:

Mika: [...] *Es que una vez fuimos juntas a la dirección de la escuela, y miré una foto del director y le dije [al director] “¡Wow, te pareces a Sidney Magal!”*. [Ambas se ríen]

Colega: *¿Cómo dijiste eso?*

Mika: *Pero era parecido, ¿no? Tú también pensaste, ¿no?* [riendo con un tono desafiante]

Colega: *¡Pienso pero me lo guardo para mí!*

Mika: *Es solo que voy hablando y luego es que voy a pensar!!* [risas]

En este relato, por la forma, en que Mika se compara con su amiga, avanzamos en la construcción de un indicador de que Mika confiere sutilmente su propia característica de “no tener miedo de decir algo gracioso”, a una autovaloración marcada por sentimientos de orgullo y coraje.

De hecho, en un momento posterior del proyecto en el que los participantes fueron invitados a inventar un viaje imaginario, a un lugar al que les gustaría ir, estas fueron las respuestas de Mika:

[¿Para donde volvería?] Piauí; La casa de mi bisabuela. [¿Por qué?] Para pasar los últimos momentos con ellos. [¿Qué se necesitaría?] Paciencia, comprensión, una forma de

comunicarse. [¿A qué contribuirías?] Conocimiento. [...] Mi abuela piensa que *castanha de caju* reemplaza los medicamentos.²³ [...] Ayudaría a la comunicación de los tíos con la abuela. No saben cómo hablar con ella. [...] Usaría más creatividad para comunicarme con el abuelo y la abuela... en juegos de cartas, en juegos. ... Abuelo y abuela sonriendo con niños [escucha más].

En esta información, nos llamó la atención el hecho de que, en lugar de elegir regresar a un lugar de placer y diversión, Mika elige un lugar donde hay desafíos y problemas relacionales que superar. Mika no solo se da a sí misma el papel de reconciliar las dificultades de comunicación de la familia, sino que tiene la confianza en sí misma de que con su capacidad comunicativa resolvería positivamente los problemas.

El conjunto de conjeturas e indicadores hasta ahora nos permite avanzar en la construcción de una hipótesis de que al evaluarse a sí misma desde su manera espontánea, lúdica y dulce, Mika se reconoce a sí misma como mediadora de posibles tensiones o conflictos en las relaciones sociales establecidas. El siguiente trecho, obtenido del instrumento de completamiento de frases, nos posibilitan avanzar en esta línea de razonamiento:

26. *Mi mayor problema es: ser extremadamente comprensible y dejar de lado mis propios deseos.*

27. *Quiero ser: una excelente profesional, mamá, amiga...*

28. *Creo que mis mejores actitudes son: cuando me pongo en el lugar de los demás y así puedo ayudarlos.*

67. *Mi mayor placer: es ver a todos los que amo felices.*

72. *Mi mayor temor: es quedarme sola o no poder tener a alguien.*

75. *Mis amigos: hacen parte de mi personalidad.*

76. *Mis colegas me completan.*

Consideramos que los trechos anteriores confieren relevancia a la autopercepción de Mika como una persona sociable, amigable y conciliadora en varios aspectos de su vida social, como su relación con su familia, sus deseos profesionales, sus miedos, etcétera. Sin embargo, nos atraen especialmente las oraciones 26, 28 y 72.

26. *Mi mayor problema es ser extremadamente comprensible y dejar de lado mis propios deseos.*

28. *Creo que mis mejores actitudes son cuando me pongo en el lugar de los demás y así puedo ayudarlos.*

72. *Mi mayor temor es quedarme sola y no poder tener a alguien.*

Estos trechos también nos permiten construir un indicador de que la autopercepción de Mika como persona sociable está relacionada, de manera compleja y contradictoria, con procesos de autocrítica y autovaloración basados en el reconocimiento social del Otro. Además, asumimos que esta autocrítica y autovaloración son expresiones de sentidos subjetivos que pueden contribuir para el deterioro de su autoestima y confianza en sí misma.

²³ Fruto del árbol anacardo, que encierra una almendra de sabor dulce. La población en Brasil cree que tiene poderes medicinales.

De hecho, diversas informaciones de la investigación nos permiten considerar que esta autocrítica se amplía a la autopercepción de Mika como alumna y aprendiz en los contextos de la escuela y del proyecto como veremos a seguir.

En una entrevista semiestructurada sobre el aprender en la escuela, Mika manifestaba expresamente su preferencia por las actividades prácticas y grupales en oposición a las aulas expositivas y teóricas. En este sentido, relataba sus preferencias por disciplinas como la química y la biología, que incluían clases prácticas y activas, en oposición a las disciplinas de sociología, filosofía e historia, que consideraba muy teóricas.

Consideramos que al percibirse a sí misma como una persona sociable y juguetona, Mika, al mismo tiempo, se autoevaluaba a sí misma como una alumna inepta para las aulas de contenido teórico.

En diversos momentos, en la escuela, percibíamos que Mika delegaba la realización de actividades grupales a su mejor amiga, considerándola como la mejor alumna y más estudiosa. El siguiente trecho de información relatado por Mika sobre la evaluación del proyecto, nos permite avanzar en esa reflexión:

[El proyecto] me enseñó a aprender en la escuela. Cada módulo eran personas diferentes. Y sabían cómo pasar. Puedes hablar, sin miedo y expresar tu opinión. Dijeron: “¿Qué pasa con ustedes?” Ellos son excelentes mediadores. Eso me ha mejorado mucho. No tanto el contenido, pero incluso sin mucho conocimiento, lo importante es hablar.

Es interesante como la reflexión de Mika sobre su experiencia en el proyecto estaba centrada en su propia autoevaluación como alumna en la escuela. Este conjunto de informaciones, junto a otras que también nos permitieron producir indicadores congruentes, nos lleva a formular la hipótesis de que, en la configuración subjetiva de la acción de aprender que Mika producía en el contexto del proyecto, participaban sentidos subjetivos, históricos y actuales expresados ambos en su autopercepción como persona sociable, comunicativa y conciliadora, como en su autovaloración al reconocerse como no apta para el estudio teórico, individual y sistemático. También consideramos que estos sentidos subjetivos generaban en Mika, en el contexto del proyecto, sentimientos de autoconfianza, autonomía y audacia en la dinámica del proyecto, como veremos a continuación.

4. Aprendizaje creativo en Mika en el contexto del proyecto.

Destacamos varios momentos de creatividad en el aprendizaje de Mika en el contexto del proyecto. Momentos en los que personalizó informaciones, se enfrentó con informaciones que eran colocadas y desarrolló nuevas ideas sobre temas y problemas. Apuntamos dos situaciones particulares:

(1) La aplicación y el análisis de las dinámicas del “Diagnóstico Rápido Participativo” (DRP)

La aplicación de las dinámicas del Diagnóstico Rápido Participativo, que los participantes del proyecto conducirían en sus respectivas escuelas, y el análisis de las informaciones resultantes de las dinámicas fueron importantes momentos del proyecto. Las dinámicas estaban destinadas a realizar un estudio de diagnóstico sobre salud en la escuela y fueron objeto de preparación en varias de los encuentros. La conducción de los DRPs, en parejas, en las escuelas fue una fuente de ansiedad y nerviosismo para todos los participantes del proyecto.

No obstante, las capacidades de comunicación interpersonal de Mika resultaron esenciales para esas conducciones. El siguiente trecho de diálogo nos parece ilustrativo. En él, el colega que dirigió la dinámica con Mika comienza con una pregunta al grupo de alumnos de la escuela:

Colega (Estela): *¿Qué ustedes opinan sobre la seguridad de la [ciudad]?*

[Nadie habla y el silencio continúa.]

Mika: *¿Qué ustedes opinan sobre la seguridad de la [ciudad]?; ¿Está bien o está más o menos razonable?* [Gesticulando con las manos y haciendo muecas.]

Al observar la desmovilización de los participantes, Mika rápidamente busca una forma diferente de comunicar la pregunta para facilitar la comprensión y provocar una mayor participación. Ella utiliza intencionalmente estrategias como repetir la pregunta de Estela, indicando posibles respuestas en un lenguaje informal y accesible, y utilizando la expresión corporal. En su mediación, Mika también demuestra una capacidad reflexiva para analizar la información que emergía en la dinámica, buscando intencionalmente explorar temas que le parecieron relevantes. En la dinámica del “Mapa hablado”, casi después de dos horas de interacciones, Mika retoma un tema sobre la violencia en la región de la ciudad que le parecía importante y poco explorado.

[Después de un largo momento, al final de la dinámica...]

Me gustaría saber un poco más sobre el AR12.²⁴ ¿Cómo es allá? ¿Vives allí? Las personas que viven en otro AR no pueden ir allí, ¿verdad?

[Los niños se emocionan y todos comienzan una gran discusión sobre la violencia en AR12.]

La reflexión crítica sobre su actuación en la dinámica del “*Mapa hablado*” y la propuesta de la discusión temática a su grupo escolar constituyó otro momento ilustrativo de la capacidad de mediación de Mika. Su principal preocupación antes y después de la dinámica era asegurarse de que los participantes se sintieran cómodos y motivados para hablar. En un encuentro de evaluación de la dinámica, Mika comenta: “Pensé que si el *Mapa hablado* se hubiera presentado como el *chisme hablado* de [ciudad], todos hablarían”. En nuestro último encuentro, realizado tres meses después de que finalizara el proyecto, Mika nuevamente señala su opinión: “El *mapa hablado* tuvo que haber sido explicado como *chisme hablado*”.

En su reflexión sobre la dinámica realizada, Mika desarrolla una nueva idea para el problema encontrado, buscando imprimir su propio clima de comunicación, basado en su sensibilidad a la expresión y al diálogo con el Otro. Aquí, interpretamos que la producción subjetiva en Mika, relacionada con su autoestima marcada por sentimientos de orgullo y coraje en su capacidad de hablar espontáneamente, jugar y mediar la tensión en las relaciones sociales, se convierte en recurso subjetivo que le permite su autoconfianza y su capacidad creativa.

En un encuentro para evaluar la aplicación de la dinámica DRP en su escuela, Mika también concluye:

Mika: *Estaba hablando con Estela sobre el primer y el segundo día. Todas las informaciones salieron de la realidad de todos allí. Todos los niños... [dicen cosas*

²⁴ La administración regional 12, o AR 12, es una de las ubicaciones administrativas en el Distrito Federal, conocida por la violencia.

que] tienen algo que ver con la vida cotidiana. ... [Sin embargo]... “No es parte de mi vida diaria, pero tengo muchas ganas de ir allí”. [Sugiriendo que las declaraciones no expresan la realidad sino los deseos e intereses del participante sobre la realidad.]

Monitor 2: [...] ¡Eso! ... No se habla de mendigos en la escuela porque todo el mundo piensa que es normal.

Aquí, observamos la profunda reflexión de Mika para explicar que lo que se expresó en los diálogos de la dinámica grupal en su escuela fueron informaciones cargadas de un valor simbólico que a menudo correspondían a las atenciones, deseos y voluntad de las personas y grupos que participan en la dinámica, y no en las condiciones sociales y físicas “reales” experimentadas en la escuela y en la comunidad. Mika demuestra la comprensión sensible de que el grupo de alumnos no hablaba sobre lo que realmente sucedía en la escuela. En sus discursos, los alumnos apuntaban aspectos que querían o deseaban y substraían otros de la rutina a los que no prestaban atención. A partir de esta idea, Mika demuestra la necesidad de un cambio profundo en cómo realizar el análisis interpretativo de las dinámicas.

Entre todos los participantes del proyecto, Mika es la única que consigue alcanzar este nivel de reflexión, que no se había presentado ni experimentado con esta profundidad en los análisis, en los encuentros preparatorios y en las simulaciones previas del DRP. Aquí, de nuevo, consideramos que la producción subjetiva en Mika, históricamente relacionada con su capacidad de mediar la tensión en las relaciones sociales, se convierte en recurso subjetivo que, en el momento de análisis de las informaciones del DRP, le confiere la capacidad de reflexión altamente creativa sobre la forma indirecta en que los estudiantes se expresaron.

Consideramos que esta reflexión de Mika, expresa su aprendizaje creativo en la conducción y análisis del DRP, ya que se ajusta (1) al ejercicio de la condición de sujeto en su reflexión autónoma e implicada sobre el análisis de las dinámicas de grupo, (2) a la confrontación con lo dado puesto con algo irreversible y (3) a la generación de nuevas interpretaciones frente a los problemas percibidos.

Colocamos el énfasis en cuánto este aprendizaje creativo se constituye como una expresión de la configuración subjetiva de la acción de aprender en el contexto no formal, en Mika, integrado entre muchos otros sentidos subjetivos por un núcleo de ellos expresado en su autopercepción como una persona sociable, lo que favoreció su confianza en sí misma, capacidad y sensibilidad para la comunicación interpersonal.

(2) La producción y edición de video

El segundo ejemplo de creatividad de Mika en el aprendizaje se relaciona con su aprendizaje sobre la producción y edición de videos, centrado en el “Módulo V - Comunicación y Movilización Social” del proyecto. Según Mika: “De todos los módulos, este fue el que más me gustó”.

Este módulo presentó una fuerte naturaleza práctica, muy del agrado de Mika, en el que los participantes aprendieron a escribir agendas, grabar discursos y entrevistas, editar y sonorizar videos periodísticos. De hecho, después del proyecto, Mika participó en dos trabajos de producción de video. El primer trabajo fue una obra, de su realización, seleccionada y exhibida en el evento de la Central Unificada de las Favelas del DF, en septiembre de 2012 (CUFA-2012). En esa ocasión, Mika ganó la premiación concedida a los seleccionados. El segundo consistió en su aplicación y selección para una convocatoria de la

Institución F. con el objetivo de realizar un trabajo videográfico. En este trabajo, Mika fue remunerada con un pago por su producción.

Asumimos que los momentos posteriores al proyecto, en el que Mika desarrolló trabajos de producción videográfica, sucedieron debido a la implicación creativa con la que Mika realizó sus aprendizajes en esta área en el proyecto.

Retomamos aquí la configuración subjetiva de la acción de aprender en Mika en el contexto del proyecto, integrada por sentidos subjetivos expresados en su autopercepción como persona sociable, así como los sentidos subjetivos en relación con su autovaloración como alumna. Creemos que la forma en que Mika personaliza la producción de video y la actividad de edición, basada en sus experiencias en el proyecto, constituye una producción subjetiva que reafirma para ella la importancia de su sensibilidad y capacidad de expresión en las relaciones interpersonales como recursos relevantes para el aprendizaje. También consideramos que esta producción subjetiva solo fue posible en un contexto diferente del contexto escolar al considerar la forma como Mika subjetiva su desempeño como aprendiz en este contexto.

Consideraciones finales

En el estudio de caso presentado, nuestra construcción teórica nos lleva a la comprender que la emergencia de la creatividad en el aprendizaje, o el aprendizaje creativo, no se produjo como resultado de la articulación directa de múltiples factores cognitivos, sociales y motivacionales, sino como un momento complejo y vivo de expresión de la subjetividad de la participante, ejemplificado aquí con uno de los núcleos de sentidos subjetivos que integraba su configuración subjetiva de aprender.

El caso presentado aquí destaca el valor heurístico de la categoría teórica de configuración subjetiva de acción, no por su capacidad para definir directamente la emergencia del aprendizaje creativo, sino por constituir un recurso para la construcción teórica sobre su emergencia (Mitjans Martínez, González Rey, Valdés Puentes R., 2019). Las construcciones realizadas también destacan el valor heurístico de la categoría de núcleos de sentidos subjetivos para el estudio de las configuraciones subjetivas, como una forma de comprender sus formas dominantes de organización constitutiva.

Considerar la creatividad a partir de la Teoría de la Subjetividad permite avanzar en la comprensión de su complejidad constitutiva ya que es comprendida no como algo inherente al individuo, sino como una emergencia en contexto, que es solo posible a partir de producciones subjetivas diversas y singulares en las cuales lo individual y lo social aparecen integrados de forma indisoluble.

Por otra parte, considerar el aprendizaje desde ese referencial teórico abre nuevas zonas de inteligibilidad sobre diversos procesos educativos al considerar la dimensión subjetiva del proceso de aprender, en la que, igualmente, lo social y lo individual aparecen de forma indisoluble. También permite avanzar en la comprensión de las razones de la existencia de diferentes formas de aprendizaje y de las diferentes formas en que un mismo aprendiz aprende en diferentes momentos y contextos.

Al abrir la posibilidad de nuevas representaciones de la creatividad y del aprendizaje y consecuentemente, de estimular nuevas líneas de investigación en esos campos como la ejemplificada en este artículo, la Teoría de la Subjetividad contribuye, no solo al necesario

debate científico sino también a delineamientos de nuevas estrategias y prácticas educativas potencialmente favorables a aprendizajes más efectivas y a la emergencia de la creatividad.

Referências bibliográficas

- Almeida, Pilar (2015). *A aprendizagem criativa em contextos não-formais: caracterização e processos subjetivos constitutivos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Amabile, T.M. (1983). *The psychology of creativity*. New York: Springer.
- _____. (1996). *Creativity in context*. Oxford: Harper Collins.
- Barría, G. R. (2008). Reflexiones y definiciones desde la teoría biológica del conocimiento: aprendizaje y competencia en la universidad actual. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, no. 1: 199-214
- Feldman, D.H., Csikszentmihalyi, M, & Gardner, H. (1994). A framework for the study of creativity. In D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi & H. Gardner (Orgs.), *Changing the world. A framework for the study of creativity* (pp. 1-45). Westport, CT: Praeger.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity, *American Psychologist*, Volume 5, Issue 9, 444–454.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- _____. (1999). Personality, Subject and Human Development: The Subjective Character of Human Activity. In: S. Chaiklin, M. Hedegaard & U. Jensen (Orgs.) *Activity Theory and Social Practice* (pp. 253-275). Oxford: Aarchus University Press.
- _____. (2005a). *Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson - Pioneira.
- _____. (2005b). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson.
- _____. (2005c). O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: González Rey, F. (Org.) *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia* (pp.27-52), São Paulo: Thomson.
- _____. (2008). O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: Tacca, M.C. (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*, Campinas: Alínea, 2a ed.
- _____. (2009). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem. In: Mitjans Martínez, A., Tacca, M.C. (Orgs.) *A Complexidade da Aprendizagem*. Campinas: Alínea.
- _____. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *La Revista Universitas Psychologica*, v. 9, n. 1, pp. 241-253.
- _____. (2011). Advancing on the Concept of Sense: Subjective Sense and Subjective Configurations in Human Development In: Hedegaard, M.; Edwards, A.; Fler, M. (Orgs.) *Motives Children's Development Cultural Historical Approaches*, Cambridge: Cambridge University: Press.
- _____. (2012). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: Mitjans Martínez, A., Scoz, B., ; Castanho, M. I. S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros,, pp. 21-42.
- _____. (2015). A new path for the discussion of social representations: advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory & Psychology*, 25, pp.494–512.

- _____. (2019). A Epistemologia Qualitativa Vinte Anos Depois. In: Mitjans Martínez, A.; González Rey, F. & Valdés Puentes R. (Orgs.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU, pp. 21-45.
- González Rey, F., Mitjans Martínez, A. (2017). *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método*. [Subjectivity: Theory, Epistemology and Method] Campinas: Alínea.
- _____. (2019). The Constructive-Interpretative Methodological Approach: Orienting Research and Practice on the Basis of Subjectivity. In: González Rey, F.; Mitjans Martínez, A.; Goulart, D.M.. (Orgs.). *Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research*. 1ed.Singapore: Springer, v. 1, pp. 37-60.
- Lubart, T. (2003). *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Mitjans Martínez, A. (1997). *Criatividade, Personalidade e Educação*. Campinas, SP: Papirus.
- _____. (2002). A criatividade na escola: três direções de trabalho. *Revista Linhas Críticas*, v. 8, n.15, pp.189-206.
- _____. (2008a). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária?. In: Tacca, M. (Org.) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas: Alínea, 2ª ed., pp. 69-94.
- _____. (2008b). A Criatividade com o Princípio Funcional da Aula: Limites e Possibilidades. In: VEIGA, I.P.A. (Org.) *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas*, Campinas, SP: Papirus.
- _____. (2009). Processos de Aprendizagem na Pós-graduação: um estudo exploratório. In: Mitjans Martínez, A., Tacca, M. (Orgs.). *A Complexidade da aprendizagem: destaque para o Ensino Superior*, Campinas: Alínea, pp.149-192.
- _____. (2012a). Aprendizagem Criativa: uma aprendizagem diferente. In: Mitjans Martínez, A., Scoz, B., Castanho, M. (Orgs.) *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*, Brasília: Liber Livros.
- _____. (2012b). Aprendizagem Criativa. Desafios para a prática pedagógica. In: Mitjans Martínez, A.; ITJÁNS, Nunes, C. (Org.). *Didática e Formação de Professores*, Ijuí: Ed. Unijuí.
- Mitjans Martínez, A., González Rey, F. (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. In Rossato, M., Leal, V. (Orgs). *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* Curitiba: Appris.
- Muniz, L. (2015). *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- Rogers, C.R. (2001). *Tornar-se Pessoa*. (3ª ed.) Martins Fontes.
- Tardiff, M. (2005). O projeto de criação de uma ciência da educação no século XX In: Tardiff, M, Gauthier, C. (Orgs.) *A Pedagogia*, Ed. Vozes, RJ.
- Wolters, C. A (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38 (4), 189–205.