



Revista CS

ISSN: 2011-0324

cs@icesi.edu.co

Universidad ICESI

Colombia

Mitjáns Martínez, Albertina  
Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica  
Revista CS, núm. 11, enero-junio, 2013, pp. 311-341  
Universidad ICESI  
Cali, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476348374010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**Albertina Mitjáns Martínez**

Universidad de Brasilia

amitjans@terra.com.br

**Aprendizaje creativo: desafíos para  
la práctica pedagógica\***

*Creative Learning: Challenges for Pedagogical Practice*

*Aprendizagem criativa: desafios para a prática educacional.*

**Artículo de reflexión:** recibido 23/11/12 y aprobado 01/03/13

Traducción de Patricia Urbina Rivera

---

\* Nota del Editor: *CJ* agradece a la Editorial Unijuí por concedernos el permiso para publicar este artículo en nuestra revista. También damos las gracias a la autora por aceptar publicar su trabajo con nosotros. Este documento fue publicado inicialmente como uno de los capítulos del libro *Didática e Formação de professores*, el cual fue organizado por el profesor Dr. Claudio Pinto Nunes.



### Resumen

En el presente artículo se presenta, a partir de una revisión bibliográfica, una caracterización del aprendizaje creativo como un tipo de aprendizaje. A partir de tal reflexión, se pretende presentar un conjunto de principios, estrategias y desafíos que encuentra este modelo educativo en su desarrollo y aplicación en el contexto escolar. Para lo anterior, se enfatiza en la relación entre el aprendizaje, la subjetividad y la cultura, para de esta forma entender al aprendizaje creativo como un modelo que dé cuenta de la dinámica del aprendizaje como un proceso complejo en el que se personaliza la información, se confronta la información “dada” y se producen ideas nuevas.

**Palabras clave:** aprendizaje creativo, trabajo pedagógico, subjetividad, creatividad, aprendizaje.

### Abstract

Based on a bibliographic review, this article presents a characterization of creative learning as an educational type. Using this as its starting point, it presents a set of principles, strategies and challenges that this educational model faces in its development and application in school contexts. To achieve this, the article emphasizes the relationship between learning, subjectivity, and culture in order to understand creative learning as a model that takes into account the dynamic of learning as a complex process in which information is personalized, the information given is confronted, and new ideas are produced.

**Key words:** creative learning, pedagogical work, subjectivity, creativity, learning.

### Resumo

A partir de uma pesquisa bibliográfica, o presente artigo descreve a aprendizagem criativa como um tipo de aprendizagem. Pretende-se oferecer várias opções de princípios, estratégias e desafios compreendidos neste modelo de educação e observados no seu desenvolvimento e aplicação no contexto escolar. Salienta-se a relação entre aprendizagem, subjetividade e a cultura para facilitar a percepção da aprendizagem criativa como um modelo que entende a dinâmica da aprendizagem, como um processo complexo, no qual a informação é personalizada, confrontando o “dado” para produzir novas idéias.

**Palavras-chave:** Aprendizagem criativa, trabalho educativo, subjetividade, criatividade, aprendizado.



## Introducción

El aprendizaje escolar es uno de los temas que llama poderosamente la atención de diferentes grupos y que genera polémica en los más diversos ámbitos. Psicólogos, pedagogos, gestores educativos, padres y otros diversos sectores de la sociedad se preocupan con el estado y la evolución del aprendizaje escolar y no pocos se esfuerzan para que tenga la calidad esperada. Esto es comprensible si tenemos en cuenta, entre otros factores, la importancia de la educación para el desarrollo socioeconómico de un país y, especialmente, para el desarrollo de los individuos. Entretanto, los índices internacionales utilizados para evaluar el desempeño de los alumnos, en aprendizajes considerados básicos, muestran el largo camino que Brasil tiene que recorrer para alcanzar niveles de desempeño razonables. Esta situación coincide con la insatisfacción compartida por muchos respecto lo que se aprende en la escuela.

En este escenario, en el que los aprendizajes básicos no están garantizados por el sistema educativo, puede parecer paradójico llamar la atención sobre la promoción de un tipo de aprendizaje cuyas características y procesos constitutivos son de alta complejidad, y que por ello resulta poco común encontrarlo en la escuela: el aprendizaje creativo. En este sentido, el esfuerzo por promover formas más complejas de aprendizaje escolar puede ser una vía importante para contribuir con la pretensión de alcanzar un aprendizaje básico y duradero, teniendo en cuenta que las formas más complejas de aprendizaje no se oponen a otras formas de aprendizaje que pueden parecer más simples; en vez de oposición se puede hablar de integración.

La preocupación por incentivar formas complejas de aprendizaje se justifica por diversas razones; entre ellas, la necesidad de contenidos educativos que puedan ser efectivamente utilizados por el aprendiz en diferentes contextos y momentos, que se diferencien a los contenidos pasajeros, los que son generalmente olvidados una vez se obtiene la calificación deseada. Por otra parte, la necesidad de formas de aprendizaje que se constituyan en fuente de desarrollo del aprendiz y que contribuyan a su crecimiento integral, a partir de la apertura a nuevos aprendizajes y especialmente para el desarrollo de nuevos recursos subjetivos importantes para la acción. Se debe destacar la dimensión de desarrollo del aprendizaje y no apenas su dimensión instrumental, la cual

es, desafortunadamente, la más valorizada tradicionalmente en el contexto escolar. Urge la promoción de formas de aprender que promuevan el carácter activo de los individuos en sus contextos de actuación, contribuyendo para el desarrollo de sujetos con capacidad de transformación, de manera que cuando sea necesario ellos tengan la capacidad de actuar como agentes de cambio en los espacios en que los que se desenvuelvan.

El aprendizaje creativo es un tipo de aprendizaje que se corresponde con las características anteriormente expuestas. Por eso consideramos importante que este tipo de aprendizaje sea objeto de reflexión y, en la medida de lo posible, trabajemos con él en nuestras prácticas educativas cotidianas, apuntando con esto contribuir a su constitución.

En este sentido, el objetivo central de este documento es presentar, a partir de una breve caracterización del aprendizaje creativo, un conjunto de desafíos, principios y estrategias para favorecer este tipo de aprendizaje en el contexto escolar.

**Aprendizaje creativo: ¿qué es? ¿De qué depende? ¿Cuál es su importancia?** Tal como el nombre lo puede sugerir, cuando nos referimos al aprendizaje creativo nos remitimos a un tipo de aprendizaje en el cual la creatividad tiene una presencia destacada. El aprendizaje constituye la forma en que la creatividad se expresa en un proceso. La creatividad no es algo general ni inherente a la esencia del individuo, ni se expresa en todas las diferentes actividades en las cuales participa o en todas las formas en que enfrenta los problemas. La creatividad, como proceso de producción de novedad y de ir más allá de lo que está puesto, se manifiesta en esferas de acción y en situaciones en las que el individuo está profundamente implicado, y donde expresa y produce los recursos subjetivos que la hacen posible<sup>1</sup>. En este sentido afirmamos:

La creatividad no es simplemente una herramienta que se utiliza, que se aplica en un determinado momento o situación. Por el contrario, es esencialmente la forma como el sujeto, en contexto, produce una acción singular, marcada por los sentidos subjetivos generados en la situación en la que se encuentra. Una concepción

<sup>1</sup> Para profundizar en la concepción de creatividad que asumimos, consultar *Criatividade, Personalidade e Educação* (Mitjáns Martínez, 1997), *O outro e o desenvolvimento da criatividade* (Mitjáns Martínez, 2004) y *Subjetividade, Criatividade y Educación* (Mitjáns Martínez, 2008a)

compleja de creatividad supone comprenderla como producción de un sujeto implicado, involucrado en una dirección que produce sentidos subjetivos en lo que hace en la indisoluble unidad de lo cognitivo y de lo afectivo, sea profesor en la enseñanza, sea alumno en el aprendizaje, sea director o coordinador en el gerenciamiento de las acciones educativas (Mitjáns Martínez, 2008b: 121).

El aprendizaje creativo, o aprender creativamente, significa una forma de aprender que se diferencia de las formas de aprendizaje comunes en el medio escolar, y se caracteriza por el tipo de producción que el aprendiz hace y por los procesos subjetivos en ella implicados. Este aprendizaje tiene diferentes formas de expresión y en él participan un conjunto de recursos subjetivos. A partir de la producción científica sobre “alumnos creativos”, de las investigaciones realizadas sobre creatividad y aprendizaje en perspectiva histórico-cultural de la subjetividad (Amaral, 2006; González Rey, 2009; Mitjáns Martínez, 2009; Oliveira, 2010) y de las construcciones teóricas que hemos elaborado sobre lo que conceptuamos como aprendizaje creativo (Mitjáns Martínez, 2006: en fase de publicación), podemos afirmar que este tipo de aprendizaje se expresa en la configuración, como mínimo, de los tres procesos siguientes:

#### *La personalización de la información*

A partir de investigaciones realizadas en la década de los ochenta, formulamos el concepto de información personalizada para referirnos a aquella información que pasa a formar parte de la configuración de recursos subjetivos del individuo. En este sentido afirmamos:

El hombre está inmerso en un proceso constante de recepción y elaboración de información en sus relaciones con el medio, pero no toda esta información pasará a formar parte de su repertorio de acción como personalidad. Hemos denominado información personalizada a la información que resulta relevante para las operaciones regulares de la personalidad, la cual está estrechamente asociada con las motivaciones del sujeto. Esto determina que el propio proceso de la recepción de la información sea esencialmente activo, en el que el individuo individualiza la información para los fines de sus operaciones personales (González Rey y Mitjáns Martínez, 1989: 35).

El concepto de información personalizada, en el caso del aprendizaje escolar, indica la información que, por la significación que tiene para el aprendiz y por la forma en que se relaciona con ella, se torna en un recurso subjetivo<sup>2</sup>. La información recibida es “transformada” a partir de los conocimientos que el alumno ya posee, de su relación con el conocimiento, sus fuentes y de los recursos subjetivos con que cuenta. Es decir, no se trata de una información asimilada apenas de forma comprensiva, se trata de una información que se transforma, en alguna medida, al articularse en el sistema subjetivo del cual pasa a hacer parte. La personalización de la información resulta esencial para la elaboración de representaciones propias del objeto de conocimiento. Debido a su carácter subjetivado, esta personalización permite al aprendiz operar con el conocimiento en condiciones diferentes a aquellas en las cuales la información fue aprendida.

#### *La confrontación con lo dado*

El cuestionamiento, la problematización de la información, la no aceptación de lo dado como verdad o como única alternativa son formas en las cuales se expresa el carácter “transgresor” del aprendizaje creativo. Esto, entre otros factores, es lo que permite al aprendiz identificar fallas, lagunas y contradicciones en la información que recibe. Estos procesos son extremadamente importantes para la producción y generación de nuevas ideas.

#### *Producción, generación de ideas propias y “nuevas”*

El aprendizaje creativo se identifica por la generación de ideas propias sobre lo estudiado, ideas que, al trascender lo dado, expresan la novedad como característica esencial de la creatividad. Es un tipo de aprendizaje que, a pesar de contenerla, trasciende la apropiación comprensiva de la información. Así, nuevas alternativas e hipótesis son elaboradas, nuevas ideas e imágenes sobre el objeto del conocimiento aparecen. Es un tipo de aprendizaje que se

<sup>2</sup> Partimos de la Teoría de la subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural elaborada por González Rey (1997, 2003, 2004b, 2005), en la cual la *subjetividad* es entendida como las formas complejas en que lo psicológico se organiza y funciona en los individuos, en tanto cultural e históricamente constituidos, así como en los espacios sociales de sus prácticas y modos de vida. En esta perspectiva, el aprendizaje no puede ser considerado apenas en su dimensión cognitivo-intelectual, como ha sido la perspectiva dominante, sino como un proceso de la subjetividad que tiene en su base la unión de lo simbólico y de lo emocional.

diferencia del memorístico y del aprendizaje que denominamos comprensivo (Mitjáns Martínez: en fase de publicación), precisamente por ser un proceso en el que se expresa, en un movimiento en que aparecen relacionados los tres procesos anteriormente mencionados, el carácter productivo, generador y transgresor del aprendiz. La novedad, característica distintiva de la creatividad, está presente en cada uno de ellos, resultando en un aprendizaje de “otro tipo”, que lamentablemente no es dominante en el contexto escolar donde la reproducción y la memorización, más que la producción creativa, han sido persistentes.

El aprendizaje creativo, como toda forma de aprendizaje humano complejo, constituye un proceso subjetivo (González Rey y Mitjáns Martínez, 2003; González Rey, 2006; Mitjáns Martínez, 2006a). Este modo de aprender expresa una forma de funcionamiento subjetivo particular, del cual hemos intentado caracterizar algunos de sus elementos constitutivos (Mitjáns Martínez: en fase de publicación). Son ellos:

a) El ejercicio de la condición de sujeto en el proceso de aprender

La categoría sujeto, tal como fue desarrollada por González Rey en su Teoría de la Subjetividad, se refiere al individuo concreto que es capaz de mantener una postura activa, consciente, intencional y singular en los espacios sociales en los que se desenvuelve. El autor destaca:

En mi definición, el sujeto es la persona activamente involucrada en la delimitación y desarrollo de espacios personales dentro de las actividades sociales que desarrolla. La persona, como sujeto, es capaz de posicionarse y de confrontarse a partir de sus proyectos, puntos de vista y reflexiones personales, siempre que esos procesos representen producciones de sentido subjetivo. El sujeto existe en la tensión con lo establecido (González Rey, 2010: 11).

El sujeto, en el proceso de aprendizaje creativo, se expresa en la elaboración personalizada de las informaciones y de ideas propias, en la indagación, el cuestionamiento de lo dado y, especialmente, en ir más allá de lo que está dado.

b) La producción de sentidos subjetivos favorecedores de generación de novedad.

El aprendizaje creativo está siempre asociado a la producción de sentidos subjetivos entendidos como “[...] la relación particular que se produce entre los procesos simbólicos y las emociones en un espacio de actividad culturalmente delimitado del sujeto, en el cual ambos procesos se implican de forma recíproca, sin que uno sea la causa de aparición del otro” (González Rey, 2003: 12). Todas las formas de aprendizaje en las que el sujeto está implicado constituyen procesos de producción de sentidos subjetivos, o sea, procesos simbólico-emocionales en cuya producción participa la configuración subjetiva del aprendiz; procesos que evidencian la forma en que se subjetiva la experiencia educativa vivida. El aprendizaje creativo no es una excepción. En él, lo emocional se expresa en forma de vivencias muy diversas, inclusive no siempre en forma de vivencias emocionales positivas. No obstante, la particularidad que hemos encontrado es que los sentidos subjetivos producidos en el aprendizaje creativo alimentan recursivamente al propio proceso de aprender creativamente, constituyendo una fuerza motora de la propia creatividad en el aprendizaje (Amaral, 2006; Amaral y Mitjáns Martínez, 2009; Mitjáns Martínez, 2006a: en fase de publicación).

c) Actualización de configuraciones subjetivas diversas

En el aprendizaje creativo participan configuraciones subjetivas diversas, entendidas como formas en que se organizan y articulan, de modo relativamente estable, diferentes sentidos subjetivos constituidos en el transcurso de la historia de vida del sujeto (González Rey, 2003). Las configuraciones subjetivas, junto a los sentidos subjetivos producidos en el propio proceso de aprender, dinamizan el aprendizaje en el sentido creativo, todo ello articulado al ejercicio de la condición de sujeto del aprendiz. Vale la pena esclarecer que considerar la relativa estabilidad de las configuraciones subjetivas no significa desconocer que los sentidos subjetivos que las constituyen puedan expresarse de formas diversas en los diferentes momentos de acción del sujeto. Precisamente, ellos asumirán distintas formas dependiendo de la situación en la cual el sujeto esté inserto.

Las configuraciones subjetivas que participan del aprendizaje creativo y las formas que toman los sentidos subjetivos que las constituyen son muy diversas en función de las diferentes historias de vida de los individuos y de las situaciones concretas de aprendizaje. La auto-valorización, el futuro, una persona concreta, la concepción del mundo, son ejemplos de configuraciones subjetivas constitutivas del aprendizaje creativo en algunos de los sujetos que hemos estudiado. Así, es importante destacar que las investigaciones realizadas (Amaral, 2006; Oliveira, 2010) sugieren que el propio aprendizaje, como configuración subjetiva, es una de las configuraciones que participan del aprendizaje creativo con alta fuerza motivacional. El aprendizaje, como configuración, integra el conjunto de sentidos subjetivos que representan formas de simbolización y vivencias emocionales asociadas a ese proceso. Por ejemplo, la representación que uno de los alumnos creativos estudiados tenía sobre el aprendizaje, como producción de ideas propias y como vía de diferenciarse de los otros, unida a vivencias emocionales de orgullo por los resultados de los esfuerzos realizados, constituía en él al aprendizaje como configuración subjetiva. En otros alumnos, en el aprendizaje como configuración participaban sentidos subjetivos asociados a la identificación con un otro como modelo, al valor otorgado al aprendizaje como forma de realización, al aprendizaje como espacio para desarrollar la fantasía, la satisfacción por encontrar respuestas a curiosidades e inquietudes, etc. Lo anterior evidencia el carácter singular del aprendizaje como configuración subjetiva en función de los sentidos subjetivos diferentes que la integran en cada uno de los sujetos.

Sin negar la importancia conferida a otras formas de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje memorístico (pocos dudan de la necesidad de memorizar las tablas de multiplicar una vez comprendida la significación de las operaciones de multiplicación), consideramos que el aprendizaje creativo, como ya esbozábamos, es extremadamente importante, al menos, por las dos siguientes razones. La primera de ellas es la fuerza y estabilidad que adquiere lo aprendido y sus posibilidades de utilización efectiva en nuevas situaciones. Se sabe que la estabilidad de lo aprendido y sus posibilidades de transferencia a nuevas situaciones han sido un tema ampliamente estudiado en el campo de la Psicología del Aprendizaje. Esa cuestión también constituye

una preocupación de los educadores, muchos de los cuales observan con preocupación, y no pocas veces con decepción, perder sus esfuerzos cuando después de un breve período de tiempo los alumnos poco recuerdan de lo estudiado. Aún si diversos elementos, condiciones y procesos pueden estar explicando la situación, el análisis de la constitución del aprendizaje creativo nos permite afirmar que él es un tipo de aprendizaje que puede expresar, más que otros, estabilidad y “transferencia” de sus resultados. Esto sucede porque la elaboración propia, el sistema de relaciones entre conocimientos y experiencias anteriores, la reflexión que supone, la movilización de procesos como la fantasía y la imaginación, expresan una posición activa y generadora del aprendiz que contribuye para la organización y subjetivación de los conocimientos en sistemas a partir de los sentidos subjetivos que son generados en el proceso y de aquellos integrantes de las configuraciones subjetivas. Se produce un conocimiento subjetivado, que funciona como recurso subjetivo a ser “actualizado” en situaciones nuevas. Por ejemplo, la construcción de un modelo o representación de lo estudiado, caracterizado por la integración activa, singular y “nueva” de aspectos que han sido estudiados de forma fragmentada (González Rey, 2009), constituye una expresión de formas creativas de aprender con relativa estabilidad y alto potencial de utilización frente a situaciones que demanden modelos que orienten la actuación.

Un segundo argumento para sustentar la importancia de este tipo de aprendizaje es el impacto que este puede tener en el desarrollo del individuo, especialmente en el desarrollo de la subjetividad. En otros documentos hemos destacado la importancia de la personalización de la información que, como ya explicamos, es constitutiva de este tipo de aprendizaje. Al respecto afirmamos:

El conocimiento instaurado como sistema de contenidos personalizados constituye un sistema vivo y actuante en constante desarrollo, sobre cuya base crecen las potencialidades reguladoras de la personalidad, tanto en la esfera motivacional como en la de sus propias capacidades. Como sistema personalizado, el conocimiento es objeto de constante reflexión, el cual actúa como un instrumento permanente de auto-organización y autodesarrollo de los contenidos de la personalidad del sujeto (González Rey y Mitjáns Martínez, 1989: 38).

Del mismo modo, los resultados de otras investigaciones, en las cuales identificamos formas claramente diferenciadas de alumnos frente al proceso de estudio, permitirán concluir que:

Los jóvenes con orientación activo-transformadora se implican en el proceso de aprendizaje, convirtiéndolo en una vía para el desarrollo de todas sus potencialidades, entretanto, los jóvenes de orientación pasivo-descriptiva no se implican de forma necesaria y productiva en este proceso, conformando su información solo para cumplir con una exigencia externa, camino por el cual la enseñanza pierde todo su valor educativo [...] (González Rey y Mitjáns Martínez, 1989: 104).

Teniendo en cuenta que lo que caracteriza al aprendizaje creativo es lo que identificamos como orientación activo-transformadora, se revela así la importancia de esta forma de aprender para el desarrollo personal. La constatación de que en el aprendizaje creativo se producen sentidos subjetivos que alimentan recursivamente el proceso de aprender, sugiere que este tipo de aprendizaje puede funcionar como fuerza motriz del desarrollo de diferentes aspectos de la subjetividad, sea en la consolidación de la condición de sujeto expresada en la actividad de estudio o en otras situaciones y áreas de actividad, o en el desarrollo de nuevas configuraciones subjetivas. Esta hipótesis, a pesar de estar fundamentada a partir del momento empírico de las investigaciones realizadas, demanda investigaciones especialmente delineadas con ese fin, las cuales, actualmente, estamos comenzando a realizar con alumnos de enseñanza superior y de enseñanza básica.

Hasta aquí hemos caracterizado al aprendizaje creativo, su importancia, así como los recursos de la subjetividad individual que en él participan; no obstante se reconoce que el aprendizaje no es un proceso exclusivamente individual, sino socio-relacional. En el aprendizaje, el otro participa de formas diversas, así como también participan elementos subjetivos de los espacios sociales donde el aprendizaje acontece. El aprendizaje creativo no constituye una excepción, y es precisamente en la dimensión socio-relacional del aprendizaje donde la práctica pedagógica y la subjetividad social de los espacios educativos asumen especial importancia para el desarrollo de este tipo de aprendizaje.

## Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica

El desarrollo de los procesos subjetivos es un proceso complejo, irreductible a relaciones de causa-efecto, y esto supone importantes desafíos para los procesos educativos intencionales en general, y para la práctica pedagógica en particular, ya que como afirma González Rey (1999a: 111):

El carácter que una influencia poseerá para el desarrollo humano dependerá mucho de su sentido subjetivo, lo cual no está contenido en la influencia en sí misma, como su atributo universal, sino más aparece como resultado de la compleja interacción entre una experiencia concreta del sujeto y los recursos subjetivos de que dispone en el momento de experimentarla.

La naturaleza subjetiva del aprendizaje, y la del aprendizaje creativo como una forma de aprendizaje particular, impide, entonces, predecir qué acciones intencionales del profesor puedan provocar de forma directa los resultados deseados. Teniendo en cuenta que el desarrollo de los recursos subjetivos constitutivos de este tipo de aprendizaje pasa necesariamente por los sentidos subjetivos generados por el aprendiz, no es posible garantizar el efecto de una acción intencional externa, ya que esta podrá impedir la producción de sentidos subjetivos que pueden ser diversos, sea en función de la configuración subjetiva del aprendiz, de los sentidos subjetivos generados en relación al otro del cual proviene la intencionalidad educativa o de la subjetividad social dominante en el espacio social<sup>3</sup>.

La complejidad del desarrollo del aprendizaje creativo como proceso subjetivo, en el cual se expresan tanto la condición de sujeto del aprendizaje como los sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas diversas, no significa que, como profesores, nada podamos hacer y que nuestras acciones no van a tener ningún efecto. Por el contrario, la concepción histórico-cultural de la subjetividad de la cual partimos para la comprensión del funcionamiento humano asume que la subjetividad no es algo inherente a los individuos, sino

<sup>3</sup> Utilizamos el concepto de subjetividad social para referirnos a “un sistema integrado de configuraciones subjetivas (grupales e individuales) que se articulan en los diferentes niveles de la vida social (González Rey, 1997:133). Y agregamos que “[...] La subjetividad social no es una abstracción, es el resultado de procesos de significación y sentido que caracterizan a todos los escenarios de constitución de la vida social [...]” (González Rey, 2003: 205).

una construcción progresiva que se va modelando a partir de los espacios socio-relacionales donde el individuo está inserto, y en función del sistema de actividades-comunicación en las cuales el individuo participa (González Rey y Mitjáns Martínez, 1989). El proceso de desarrollo de la subjetividad es un proceso complejo, no porque el individuo está simultáneamente inmerso en diferentes y contradictorios sistemas actividades-comunicación (familia, escuela, amigos etc.), sino también porque, en la medida en que la subjetividad se constituye y se desarrolla, ella va participando de la configuración de esas influencias, estableciéndose en un elemento activo de su propia constitución y desarrollo. De esta forma, las experiencias e influencias que adquieren especial valor para el desarrollo subjetivo son aquellas que son subjetivadas; es decir, aquellas en relación a las cuales se generan sentidos subjetivos.

Siendo la escuela uno de los espacios socio-relacionales donde niños y jóvenes participan de forma sistemática, se espera de nosotros, como profesores, crear espacios de actividades-comunicación que potencialmente puedan ser generadores de sentidos subjetivos, favorecedores del desarrollo de la configuración de recursos subjetivos constitutivos del aprendizaje creativo. Desde nuestro punto de vista, contribuir para el desarrollo de formas de aprendizaje complejas, donde la condición de sujeto de aprendizaje sea esencial, presenta, como mínimo, tres grandes desafíos relacionados con el hecho de que su propia solución no se presenta con claridad; por el contrario, solucionarlos demanda una actitud reflexiva, comprometida y creativa. Los retos son:

*Cambiar las representaciones y el sistema valorativo dominante sobre el aprendizaje*  
La representación de la enseñanza como el “pasar” información, y del aprendizaje como “asimilación” de esta, está fuertemente extendida, no exclusivamente en el sentido común, sino también en el contexto escolar. Aún con la reflexión crítica de Paulo Freire - reconocido internacionalmente por sus contribuciones a la Pedagogía - sobre lo que denominó como educación “bancaria”, en la escuela aún son relativamente pocos los cambios sustantivos en la búsqueda de una educación de un nuevo tipo. El legado pedagógico de Freire, a pesar de que ha sido estudiado en los cursos de formación de profesores, por muchos y diversos motivos ha tenido poca expresión en la educación básica y superior en el Brasil.

Contribuir para un aprendizaje creativo implica, en primer lugar, reflexionar sobre qué tipo de aprendizaje se pretende y cuestionar el dominio de sus formas más simples y reproductivas en el contexto escolar: ¿Qué pretendemos como profesores? ¿Qué esperamos que el alumno haga? ¿Qué valoramos positivamente de su acción? ¿Cuáles son los resultados que nos dejan satisfechos? ¿Qué nos defrauda? La representación del aprendizaje como producción de ideas y, especialmente, como producción de novedad por parte del aprendiz, es esencial para poder delinear las estrategias pedagógicas que contribuyan para ese tipo de aprendizaje. Por otra parte, se torna esencial valorar positivamente, y estimular por diversas vías, la elaboración activa de contenidos por parte del aprendiz, así como la generación autónoma de relaciones con lo aprendido, en lugar de la mera reproducción. De otra forma, difícilmente podremos generar estrategias educativas que contribuyan para este propósito. Cambiar estas representaciones y valoraciones implica un difícil proceso, en tanto ellos dan cuenta de procesos subjetivos constituidos en una historicidad imposible de ser desconocida. Tales cambios se enfrentan a las representaciones y sentidos que caracterizan a la subjetividad social dominante en el contexto escolar, en la cual participan, además de profesores, los padres y los propios alumnos, e incluso la subjetividad social de otros espacios sociales más amplios, como por ejemplo, la que caracteriza a otros niveles del sistema educativo.

Igualmente, tomar al alumno como sujeto de su propio aprendizaje y reconocer y promover su capacidad de producir ideas propias sobre lo que estudia, e incluso su posibilidad de trascender lo dado, puede ser experimentado como una amenaza a nuestro saber y, especialmente, a nuestro poder. Situarse en el lugar del otro es priorizarlo y ello implica, en una educación centrada en el alumno, un proceso de “descentramiento” cuya ejecución es imposible sin cambios en nuestra propia subjetividad. Esos cambios, aun siendo difíciles, pueden ser posibles a partir de nuestra acción como sujetos y de los sentidos subjetivos que generemos ante una situación nueva y potencialmente estimulante: estar contribuyendo para un aprendizaje de otro tipo. El cambio en las representaciones y el sistema valorativo sobre el aprender no se refiere apenas a los profesores, sino también a los alumnos. Cuando fundamentamos la creatividad como principio funcional del aula (Mitjáns Martínez, 2008b)

reconocíamos la necesidad de una postura diferente por parte ellos y afirmábamos:

Aprender creativamente supone reflexión y producción propia, elaboración permanente de hipótesis, personalización de lo aprendido, producción de sentidos subjetivos en el proceso de aprender. A mi modo de ver, promover ese aprendizaje sería el objetivo mayor, no apenas de la acción del profesor, sino también de los alumnos, en un aula en la que la creatividad se constituya como principio funcional. Que los alumnos aprendan, no de forma memorística y reproductiva, sino de forma productiva y creativa no puede ser apenas un objetivo del trabajo pedagógico del profesor, debe ser un objetivo asumido de alguna manera también por los alumnos (Mitjáns Martínez, 1997). Las formas concretas para sensibilizar a los alumnos para asumir conscientemente un aprendizaje de nuevo tipo dependen de muchos factores, entre ellos podemos citar: sus diferenciados niveles de desarrollo, el nivel de enseñanza en el que se está trabajando y las experiencias educativas por las cuales han transitado en su historia de escolarización. Entretanto, en cualquier caso, una postura activa del alumno en relación a su propio proceso de aprendizaje es esencial (Mitjáns Martínez, 2008b: 133).

Que los alumnos consigan visualizar la posibilidad de aprender de forma productiva e interesarse por asumir intencionalmente una postura activa en el proceso de aprender constituye también una situación desafiante. Profesores que intentan desarrollar un trabajo pedagógico creativo constatan, en repetidas ocasiones, la resistencia de los alumnos a métodos y técnicas didácticas que demandan de ellos reflexión, solución de desafíos, elaboración de ideas o realización de actividades diversas. Si bien estas técnicas se evidencian más efectivas para aprender, las mismas implican mucho más esfuerzo, dedicación y energía de la que los alumnos están históricamente acostumbrados a dispensar. Son actividades en las que no están dispuestos a invertir, a causa de la falta de recursos subjetivos que le podrían permitir asumir un aprendizaje diferente y más complejo, entre otros factores. La representación del aprendizaje como asimilación de contenidos contribuye a que muchos alumnos perciban las exigencias de docentes que siguen una dirección diferente a la habitual como innecesarias y excesivas.

En las investigaciones que realizamos con personas de alto nivel de creatividad se evidenció que la orientación consciente para la creación, a pesar de ser expresada de diferentes formas, era uno de los elementos comunes a las configuraciones creativas<sup>4</sup> de los sujetos estudiados (Mitjáns Martínez, 1997). Tales resultados mostraron que es conveniente adoptar una postura intencional para la creatividad como parte de la configuración de los elementos subjetivos que en ella participan. Esa orientación intencional para producir algo nuevo se expresó también en las investigaciones realizadas por Amaral (2006) y Oliveira (2010) con estudiantes creativos de enseñanza superior. Estas investigaciones pretendían abordar la intención de los alumnos, expresada en distintas formas, de realizar un aprendizaje “diferente”. Sin dudas, cambios en las posturas, en las representaciones y en el sistema de valores acerca del aprendizaje, tanto por parte de profesores como de los alumnos, constituye una condición necesaria para avanzar en la promoción de un aprendizaje creativo.

#### *Enfocar la acción educativa en el desarrollo de recursos subjetivos*

Un segundo desafío es el relacionado con el foco de la acción pedagógica. ¿Dónde centrar nuestra atención y nuestro esfuerzo? ¿Cuáles son nuestros objetivos educativos? ¿Qué debemos enseñar? El foco esencial de la acción pedagógica han sido los contenidos curriculares, aun reconociendo que la escuela debe ser un espacio educativo mucho más amplio. Innumerables iniciativas han sido desarrolladas en el contexto escolar en los últimos años con la tentativa de ampliar el alcance de la escuela como espacio educativo: la educación de valores, la formación ciudadana, proyectos diversos sobre desarrollo de habilidades relacionales, orientación profesional, orientación sexual, cultura de paz son solo algunos ejemplos comunes en la educación básica actual. Entretanto, esos esfuerzos, muchas veces desarrollados por medio de actividades que no constituyen los contenidos básicos de las disciplinas escolares, son aún significados en la subjetividad social de la escuela como aspectos necesarios, pero diferentes y complementarios a la

<sup>4</sup> Inicialmente, a partir de nuestras investigaciones con individuos reconocidamente creativos en diversos campos, formulamos el concepto de configuración creativa para referirnos a las configuraciones *personológicas* específicas implicadas en el comportamiento creativo de los sujetos (Mitjáns Martínez, 1997). De esta forma, la configuración creativa no es más que la configuración de las configuraciones subjetivas implicadas en la creatividad.

esencia de la escuela: el aprendizaje -básicamente reproductivo- de los contenidos disciplinares. Por otra parte, en el contexto escolar son escasos los proyectos y esfuerzos explícitos direccionalados a aspectos que, por su importancia en la vida adulta, son centrales en el desarrollo. Como ejemplos de estos proyectos podemos citar la capacidad de hacer elecciones y tomar decisiones fundamentadas, la asertividad, la creatividad, la capacidad de elaborar hipótesis, la imaginación, etc. También es raro encontrar proyectos y esfuerzos explícitos tendientes a que los alumnos aprendan de forma más productiva y creativa.

En el caso del aprendizaje creativo, el desafío que se impone en la acción pedagógica es el de contribuir para el desarrollo de los recursos subjetivos que la hacen posible. Las dificultades para visualizar este desafío se han expresado insistentemente y se han hecho explícitas en los talleres que hemos desarrollado con profesores interesados en mejorar sus prácticas pedagógicas. De diferentes formas, constantemente aparece una pregunta: ¿cómo invertir tiempo y esfuerzo en desarrollar recursos subjetivos, si no nos alcanza el tiempo para abarcar el contenido establecido en el currículo? Dada la tendencia arraigada de funcionar con disyuntivas dicotómicas, la contribución para el desarrollo de recursos subjetivos aparece distanciada y, en cierta forma, “compitiendo”-a veces amenazadoramente- con el aprendizaje de los contenidos escolares. Desde nuestro punto de vista se trata de una falsa dicotomía, ya que puede trabajarse con dos focos simultáneamente a partir de la forma de trabajar los contenidos escolares, y así contribuir al desarrollo de los recursos subjetivos necesarios para el aprendizaje creativo. De ninguna forma proponemos anular el trabajo con los contenidos escolares esenciales, pero llamamos fuertemente la atención sobre el punto de que ellos no pueden ser el único, ni el principal, foco de la acción pedagógica. Si asumimos el carácter subjetivo de las formas más complejas de aprendizaje, y las reconocemos como deseables, tenemos que admitir que trabajar para favorecer el desarrollo de los recursos subjetivos que las hacen posible se torna una tarea de primer orden.

Tratándose del aprendizaje creativo, consideramos que las acciones pedagógicas deben ser direccionaladas para favorecer la constitución del aprendiz como sujeto de su propio aprendizaje y que el aprendizaje se establezca como

una configuración subjetiva que genere sentidos subjetivos en el proceso de aprender, de modo tal que ellos contribuyan en la creatividad en el aprendizaje. Estos elementos subjetivos, como analizamos en el apartado anterior, están en la base de la posibilidad de aprender creativamente. Ahora bien, algunos principios, estrategias y acciones, si son utilizados sistemáticamente en la enseñanza de los propios contenidos curriculares, pueden ayudarnos en alcanzar ese fin.

### *La personalización del proceso de enseñanza*

Teniendo en cuenta que cualquier influencia educativa intencional pasa necesariamente por la producción de sentidos subjetivos generados por el aprendiz, y que en esa producción de sentidos participa su configuración subjetiva, un tercer desafío para la práctica pedagógica es la necesidad de conocer a los alumnos, apuntando a realizar acciones que puedan contribuir en la dirección deseada, pero siendo conscientes de la singularidad constitutiva de los mismos. Insistimos en la tesis que nos dice que, a pesar de lo bien delineadas que ella estén, las acciones pedagógicas no siguen siempre la dirección deseada o consiguen el efecto esperado. En función de los sentidos subjetivos producidos por el aprendiz, estas acciones pueden tener desdoblamientos diversos e incluso efectos totalmente contrarios a los deseados. Por eso, conocer a los alumnos - cómo vive, su sistema de relaciones, aspectos determinantes de su subjetividad, etc. - puede resultar de gran utilidad para delinear estrategias y acciones específicas o cambiar aquellas que estemos realizando y que parecen no estar teniendo impacto en el desarrollo del alumno. Cabe aquí advertir que nunca vamos a tener certeza de muchos de los posibles impactos de nuestras acciones. El proceso del desarrollo de la subjetividad es un proceso que no responde a procesos lineales ni inmediatos. Los sentidos subjetivos que se producen frente a una acción o situación actual pueden constituirse en fuentes de desarrollo posterior cuando, por ejemplo, se articulan con otros y se configuran como unidades subjetivas del desarrollo<sup>5</sup>. El hecho de que el alumno no evidencie cambios actuales en sus vivencias, reflexiones o comportamientos no significa necesariamente que nuestras acciones no tengan “efectos”. Estos pueden

<sup>5</sup> Para González Rey, las unidades subjetivas de desarrollo son configuraciones subjetivas que tendrían la “capacidad de integrar y estimular un conjunto de adquisiciones del desarrollo en determinados momentos de la vida de la persona” (González Rey, 2004a: 18).

aparecer de manera tardía o, incluso, pueden no ser fácilmente relacionados con algunas de las situaciones que les dieron origen.

Es difícil encontrar rastros de la personalización del proceso de enseñanza en la institución escolar. En ella, la individualidad queda perdida en el grupo, el cual tiende a ser el objeto real de la acción educativa. A los procesos de estandarización, homogenización y padronización característicos de la escuela como institución, se le suman otros factores que conspiran en contra de un proceso de enseñanza más personalizado, como el gran número de alumnos con los que, en la mayoría de los casos, se trabaja; el exceso de tareas que el profesor tiene que enfrentar; el poco tiempo del que dispone para un planeamiento efectivo de su trabajo, etc. Al mismo tiempo, también existe otro poderoso factor, el que podría caracterizarse como “interno”, que se conjura en contra de la enseñanza personalizada y no es otro que el propio sistema de creencias del profesor y, especialmente, la idea que le indica que, frente a la difícil situación que tiene que enfrentar, no le es posible implementar una personalización en su práctica pedagógica cotidiana. De todas formas, reconocer que la personalización del proceso de enseñanza tiene una serie de significativos desafíos en su implementación no puede ser razón para desconocer su importancia en el desarrollo de recursos que puedan expresarse en una mayor creatividad en el aprendizaje. Profesores conscientes de la necesidad de personalizar sus procesos de enseñanza nos han mostrado que una mirada más afinada sobre sus alumnos les permite planear estrategias pedagógicas diferenciadas. Por ejemplo, actividades simples tales como observar con mayor atención a nuestros alumnos, aprovechar los horarios de intervalo para hablar con ellos, revisar sus tareas procurando ver lo que en ellas haya de producción propia, son estrategias que pueden ofrecer insumos valiosos para el delineamiento de estrategias pedagógicas diferenciadas en pro de un aprendizaje más creativo.

¿Qué observar y sobre qué conversar? Todo eso dependerá de las edades de los alumnos, del nivel de enseñanza, de las características de las disciplinas, de los objetivos que el profesor decida priorizar. Entretanto, el conocimiento sobre algunos de los aspectos a seguir puede ser realmente útil:

- Principales gustos e intereses.
- Planes y proyectos.
- Opinión que tienen sobre sí mismos.
- Opinión sobre la escuela, las disciplinas, la clase, los profesores, lo que más le gusta, lo que menos le gusta.
- Emociones expresadas en el proceso de aprender y elementos a los cuales están asociadas.
- Sentido que el aprender tiene para él.
- Formas en que participa de las actividades en el salón de clases y en la escuela como un todo.
- Forma en que se relaciona con los otros y principales relaciones afectivas.
- Lo que le gustaría cambiar (en el salón, en la escuela, en el aprendizaje, en los profesores).
- Principales características del contexto familiar y de otros contextos socio-relacionales en los cuales participa.

Esta información puede ser obtenida, además de la observación o por conversaciones individuales, a partir de actividades en grupo y, principalmente, de actividades inherentes a las propias disciplinas escolares: redacciones, diseños, elaboración o narración de historias etc. Diversas actividades que forman parte de la estructuración curricular de las disciplinas pueden ser utilizadas para que el alumno se exprese en su singularidad. No obstante, estas estrategias y actividades son constantemente desaprovechadas debido a la forma rutinaria en que son delineadas y la falta de creatividad de los profesores para utilizarlas en la dirección de un mayor conocimiento de los alumnos.

Otra actitud presente en algunos profesores que conspira en contra un conocimiento más profundo sobre sus alumnos, como base para la personalización de la enseñanza, es la que consiste en que, siendo imposible el conocimiento más profundo de todos, no se invierte en el conocimiento más profundo de ninguno de ellos. Es cierto que muchos profesores trabajan con grupos numerosos, pero ello no necesariamente tiene que constituir una dificultad para invertir en el conocimiento sobre ellos. El gran número de alumnos no debe constituirse en una justificación -consciente o no- para no dedicar atención especial a ninguno.



La personalización de la enseñanza, como foco en el delineamiento de espacios de acción pedagógica diversificados, no necesariamente implica el delineamiento de acciones específicas diferenciadas para cada uno de los alumnos. Frente a la imposibilidad de un tipo de enseñanza tutorial, el delineamiento de estrategias diferenciadas que presenten características comunes emerge como una alternativa viable. De cualquier modo, el pensar en agrupamientos para acciones pedagógicas diferenciadas supone el conocimiento de los alumnos, aspecto básico para contribuir intencionalmente para su desarrollo.

### **Cambios necesarios en las acciones pedagógicas: retomando lo que denominamos el sistema didáctico integral**

Los tres desafíos acabados de referir involucran cambios profundos, sistemáticos y permanentes en la práctica pedagógica tradicional. La complejidad de la constitución del aprendizaje creativo demanda coherencia y sistematicidad de las acciones pedagógicas que pretenden promoverlo. Cuando presentamos y fundamentamos lo que denominamos el Sistema Didáctico Integral para el desarrollo de la creatividad<sup>6</sup> (Mitjáns Martínez, 1997), estábamos destacando, precisamente, el necesario carácter sistémico y permanente de las acciones pedagógicas necesarias. También mostrábamos la posibilidad real de introducir cambios en todos los aspectos principales de la actividad del profesor, intentando contribuir con una forma de aprendizaje diferente. Cuando caracterizamos los cambios en el trabajo pedagógico del profesor, en todas las dimensiones que lo integran, le conferimos especial énfasis a los aspectos socio-relacionales, especialmente al sistema de comunicación que establece con los alumnos y a su lugar en la constitución de la subjetividad social del salón de clases, en tanto aspectos que tienen especial relevancia para la producción de sentidos subjetivos en los alumnos en la realización de sus actividades de aprendizaje.

La significación de las relaciones sociales en el salón de clases, en relación con el aprendizaje y el desarrollo, es destacada por González Rey (1998: 23) cuando afirma:

<sup>6</sup> El Sistema Didáctico Integral fue ampliamente descrito y ejemplificado en el Capítulo 4 del libro *Criatividade, Personalidade e Educação* (Mitjáns Martínez, 1997). Por eso, en este documento nos referiremos a él apenas en sus aspectos esenciales.

Cuando el aprendiz está en clases, sus operaciones intelectuales son inseparables del tipo de relación que constituye con su profesor y con el resto de los alumnos. El profesor es parte esencial de la disciplina, y las relaciones con los alumnos representa una importante motivación para la disciplina; por eso, la socialización es un momento esencial de todos los procesos implicados en el desarrollo humano.

Al establecer una diferenciación entre el aprendizaje espontáneo en otros contextos y el aprendizaje escolar, el propio autor se critica la subvaloración de los procesos de relación en la enseñanza institucionalizada. En ese sentido afirma:

El aprendizaje deja de ser un proceso reproductivo para convertirse en un proceso productivo de un sujeto activo que se implica en él a través de los procesos de relación que caracterizan el escenario del aprender. El diálogo, la reflexión y la contradicción son elementos esenciales para implicar al sujeto en un clima de aprendizaje. El aprendizaje del niño dentro de sus actividades cotidianas reúne estas características de forma espontánea. Por otra parte, el aprendizaje institucionalizado con frecuencia las omite, otorgando al método y al profesor un lugar central que impide al alumno encontrarse en su condición de sujeto (González Rey, 1999b: 20).

El Sistema Didáctico Integral representa un conjunto de principios que indican la dirección en la cual las acciones pedagógicas, en sentido general, deben y pueden ser delineadas. En la presentación de tal Sistema utilizamos ejemplos tomados de nuestras investigaciones en Cuba y del acompañamiento en las prácticas pedagógicas incluidas en él. El trabajo realizado por otros profesores inspirados en tal Sistema, a lo largo de los últimos años, ha mostrado diferentes formas de concretar los principios que el sistema propone (Barreto, 2007; Mitjáns Martínez, 2008b y 2009). El nivel de enseñanza, las características de las disciplinas, la edad y las características de los alumnos y la creatividad del propio profesor son los principales elementos que condicionan las formas concretas que tomarán los principios expresados en tal Sistema.

Con independencia de las diversas formas que las acciones pedagógicas puedan asumir específicamente, nos interesa aquí destacar en qué dirección deben ser delineadas para favorecer el carácter activo y creativo del alumno

en el proceso de aprender, sin dejar de insistir en que todos estos principios generales toman forma en estrategias y acciones concretas en función de la singularidad de las situaciones y de los alumnos con los cuales se trabaja:

- Sobre los objetivos de aprendizaje: estimular a que el alumno participe y se involucre en la definición y acompañamiento de sus objetivos de aprendizaje. Los objetivos del aprendizaje son del alumno, no del profesor.
- En la selección y organización de los contenidos, habilidades y competencias: el mínimo de contenidos y el máximo de profundidad, con foco en la estimulación de la imaginación, la curiosidad, la capacidad de problematización, la asertividad y la generación de ideas propias.
- En las estrategias y métodos de enseñanza: estrategias y actividades diversificadas y potencialmente desafiantes, vinculadas con lo cotidiano y con los intereses de los alumnos, direcciónadas a la producción y no a la reproducción de lo dado. El alumno, y no el profesor, debe ser el protagonista. Utilización de los principios de la enseñanza por medio de problemas, del aprendizaje colaborativo, de la pedagogía de proyectos y otros métodos activos de enseñanza. Explorar la utilización de las nuevas tecnologías (TICS), no como un medio más para obtener información, sino como una herramienta para nuevos aprendizajes y como espacio de producción de sentidos subjetivos favorables a ellas.
- En la naturaleza de las tareas: ellas deben ser de carácter productivo y no reproductivo. También deben conllevar la producción de ideas propias por parte del alumno.
- En la naturaleza del material didáctico y las orientaciones para su lectura: para estimular el trascender las ideas del autor, se prefieren textos potencialmente desafiantes, no lineales, incluso con posiciones opuestas sobre un mismo tema. El profesor debe orientar la lectura crítica y creativa, más que la simple asimilación comprensiva del contenido. Igualmente, se debe incentivar y orientar cómo ir más allá del momento comprensivo y reproductivo de la lectura.
- En el sistema de evaluación y autoevaluación del aprendizaje: recomendamos cambiar el énfasis de la evaluación. Así, se debe pasar

del énfasis en la reproducción de los contenidos al de la producción en la elaboración y la asimilación reflexiva e individualizada del objeto del conocimiento. Consecuentemente, se recomienda el carácter productivo y no reproductivo de las actividades utilizadas con fines evaluativos. Trabajar la co-evaluación (Ardoino, 2005) orientando y estimulando sistemáticamente el ejercicio de la autoevaluación del propio aprendizaje.

- En las relaciones profesor-alumno y el clima comunicativo-emocional que caracteriza al salón de clases: la comunicación debe centrarse en la estimulación y valoración, más que en el momento comprensivo del aprendizaje, específicamente, en su expresión creativa. Se propone incentivar la curiosidad, el cuestionamiento, la reflexión, la imaginación, la auto-reflexión crítica sobre el aprendizaje y sobre sí mismo; todo ello en una relación simultánea de confianza y de exigencia. Se arguye por una valoración positiva del esfuerzo y la producción propia de los alumnos, situando al alumno en escenarios potencialmente desafiantes, siempre suministrando la retroalimentación y orientaciones pertinentes. Planteamos trabajar para contribuir a que el salón de clases se convierta en un espacio potencial de producción de sentidos subjetivos movilizadores de la creatividad.

Teniendo en cuenta que se trata de modificaciones profundas y sistémicas a partir de principios generales, se requiere, en alguna medida, que el profesor exprese creatividad en su trabajo pedagógico. En un trabajo anterior definimos la creatividad pedagógica como las “formas de realización del trabajo pedagógico que representan algún tipo de novedad y que resultan valiosas de alguna forma para el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos” (Mitjáns Martínez, 2006A: 70). La creatividad en el trabajo pedagógico depende de las configuraciones subjetivas constituidas en el profesor a lo largo de su historia de vida, de la condición del profesor como sujeto, de la configuración de la subjetividad social que caracteriza al espacio escolar, y de los sentidos subjetivos que produce en el desarrollo de la actividad docente. De esta forma, trabajar en función del aprendizaje creativo exige el desarrollo de la creatividad del propio profesor como un desafío adicional.

## Conclusiones

Se ha destacado que el aprendizaje creativo representa una forma de aprender caracterizada por la configuración de los procesos de personalización de la información, de confrontación con lo dado y de producción de ideas propias y “nuevas”. De igual forma, indicamos que el aprendizaje creativo, como proceso de la subjetividad, se expresa en una forma de funcionamiento subjetivo particular, que se define por el ejercicio de la condición de sujeto de aprendizaje, en el sentido de su carácter generador, de ruptura y de subversión/transcendencia frente a “lo dado”. También es central la producción de sentidos subjetivos favorecedores de la generación de novedad, que recursivamente “alimentan” al proceso de aprendizaje y la actualización de configuraciones subjetivas diversas, entre las que se destaca el aprendizaje como configuración subjetiva.

Por otro lado, la importancia del aprendizaje creativo se fundamenta, como mínimo, en dos razones: por la estabilidad que adquiere lo aprendido y sus posibilidades de uso en nuevas situaciones y, segundo, por el impacto que este tipo de aprendizaje tiene para el desarrollo del aprendiz, especialmente para el desarrollo de otros aspectos de su subjetividad. Debido a su complejidad constitutiva, esta forma de aprender se modela a partir del transcurso de la historia de vida de los individuos y en función de los múltiples y diversos sistemas socio-relacionales en los cuales está inserto. Por ello, es imposible su implementación a partir de acciones intencionales directas. Además, la escuela, como espacio socio-relacional donde participan los individuos durante largos años de escolarización, puede contribuir indirectamente para la constitución de este tipo de aprendizaje. Es importante resaltar que la contribución de la escuela respecto al aprendizaje creativo asienta múltiples desafíos para la práctica pedagógica, entre ellos: 1) la necesidad de cambiar las representaciones y los sistemas valorativos dominantes sobre el aprendizaje, en el sentido de comprenderla y pensarla como un proceso de producción, más que de reproducción, en el que el aprendiz construye su objeto del conocimiento; 2) la necesidad de enfocar la acción educativa hacia el desarrollo de recursos subjetivos, y no apenas en el proceso de transmisión cultural; 3) la necesidad de la personalización del proceso de enseñanza. Estos desafíos implican profundos cambios en todas las dimensiones de la práctica pedagógica, los cuales deben ser permanentes

y sistémicos. Estas transformaciones deben enfocarse en los aspectos socio-relacionales; entre ellos se encuentran las formas de relación/comunicación entre el profesor y los alumnos, así como su papel en la constitución de la subjetividad social en el salón de clases. Por lo anterior, es imprescindible que, en alguna medida, el profesor exprese creatividad en su trabajo pedagógico, lo que representa un desafío adicional en los esfuerzos de hacer de la escuela un espacio favorecedor del aprendizaje creativo.

En relación con lo anterior, el Sistema Didáctico Integral, fundamentado en investigaciones y en el acompañamiento de prácticas pedagógicas creativas, representa un conjunto de principios que indican la dirección que las acciones pedagógicas deben y pueden tomar. La complejidad del aprendizaje creativo y de las formas en que se puede contribuir para favorecer su constitución no deben ser motivo para impedir su ejecución. Trabajar en las direcciones apuntadas, haciendo lo que sea posible dadas las condiciones concretas en las cuales se trabaja, constituye una expresión de la comprensión de la importancia del aprendizaje creativo y la intención de favorecerlo en uno de los contextos en el cual es más deseable: la escuela.

## Referencias

Amaral, A. L. (2006). "O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos", Tesis de Maestría, Universidad de Brasilia.

Amaral, A. L. y Mitjáns Martínez, A. (2009). Aprendizagem criativa no Ensino Superior: a significação da dimensão subjetiva. En A. Mitjáns Martínez y M. C. V. R. Tacca (Coord.), *A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior* (pp. 149-192) Campinas, Brasil: Alínea.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo, Brasil: Educ.

González Rey, F. L. (1998). Subjetividad social y proceso de construcción de conocimiento. *Revista Educación*, (94), 20-24.

González Rey, F. L. (1999a). Psicología e educação: desafios e projeções. En A. O. Rays (Coord.), *Trabalho pedagógico: Realidade e perspectivas*. Porto Alegre, Brasil: Sulina.

González Rey, F. L. (1999b). Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde otra óptica. *Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da Unb*, 4 (7/8), 17-21.

González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo, Brasil: Thomson.

González Rey, F. L. (2004a). O sujeito a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. En L. M. Simão y A. Mitjáns Martínez (Coord.). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. L. (2004b). *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

González Rey, F. L. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. En F. L. González Rey (Coord.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia* (pp. 27-52) São Paulo, Brasil: Thomson.

González Rey, F. L. (2006). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicología e na prática pedagógica. En M. C. V. R. Tacca (Coord.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, Brasil: Alínea.

González Rey, F. L. (2009). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. En A. Mitjáns Martínez y M. C. V. R. Tacca (Coord.), *A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior* (pp. 119-148) Campinas, Brasil: Alínea.

González Rey, F. L. (2010). *O sujeito que aprende: a aprendizagem como processo de desenvolvimento*. Proyecto aprobado por el CNPQ/Brasil para Beca de productividad en investigación.

González Rey, F. L. y Mitjáns Martínez, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

González Rey, F. L. y Mitjáns Martínez, A. (2003). Aprendendo a aprender. En *Guia de Formação para professores das séries iniciais*. Brasília, Brasil: Uniceub.

Mitjáns Martínez, A. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, Brasil: Papirus.

Mitjáns Martínez, A. (2004). O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. En L. Simão y A. Mitjáns Martínez (Coord.). *O outro no desenvolvimento humano* (pp. 77-97) São Paulo, Brasil: Thomson.

Mitjáns Martínez, A. (2006a). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária?. En M. C. V. R. Tacca (Coord.), *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico* (pp. 69-94) Campinas, Brasil: Alínea.

Mitjáns Martínez, A. (2006b). Creatividad y Subjetividad. En S. Torre y V. Violant (Coord.). *Compreender y Evaluar a creatividad*. V. I. (pp. 115-122) Málaga, España: Aljibe.

Mitjáns Martínez, A. (2008a). Subjetividad, Complejidad y Educación. *Psicología para América Latina*, (13). Consultado el 8 de octubre de 2011 en: <http://www.psicolatina.org/13/subjetividad.html>.

Mitjáns Martínez, A. (2008b). A criatividade como princípio funcional da aula. En I. P. A. Veiga (Coord.), *Aula: Gênese, Dimensões, princípios e práticas* (pp. 115-143) Campinas, Brasil: Papirus.

Mitjáns Martínez, A. (2009). Processos de aprendizagem na pós-graduação: um estudo exploratório. En A. Mitjáns Martínez y M. C. V. R. Tacca (Coord.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao Ensino Superior* (pp. 213-262) Campinas, Brasil: Alínea.

Mitjáns Martínez, A. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. En B. Scoz, A. Mitjáns Martínez y M. Castanho. *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasilia, Brasil: Liber. Libro en proceso de publicación.

Oliveira, C. T. (2010). “Estratégias de aprendizagem e subjetividade em estudantes criativos do ensino superior”, Tesis de Maestría, Universidad de Brasilia.

