



Diversitas: Perspectivas en Psicología
ISSN: 1794-9998
revistadiversitas@correo.usta.edu.co
Universidad Santo Tomás
Colombia

Díaz Gómez, Álvaro; Mitjáns Martínez, Albertina
Creatividad y subjetividad: su expresión en el contexto escolar
Diversitas: Perspectivas en Psicología, vol. 9, núm. 2, 2013, pp. 427-434
Universidad Santo Tomás
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67932397014>

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

ENTREVISTA

Creatividad y subjetividad: su expresión en el contexto escolar* Creativity and Subjectivity: Their Expression in the School Context

Álvaro Díaz Gómez**
Universidad Tecnológica de
Pereira, Pereira, Colombia.

Albertina Mitjáns Martínez***
Universidad de Brasilia, Brasil.

Resumen

En este artículo se desarrolla una conversación entre la psicóloga cubano-brasileña Albertina Mitjáns Martínez y el psicólogo colombiano Álvaro Díaz Gómez sobre la perspectiva histórico-cultural de la subjetividad en la teorización de la creatividad. La idea central que se argumenta es que la creatividad es una expresión de la subjetividad en su doble y simultánea condición de subjetividad individual y subjetividad social, por lo que se despliega en diferentes ámbitos, entre ellos el contexto escolar.

Palabras clave: creatividad, subjetividad, escuela, perspectiva histórico-cultural.

Abstract

This is a conversation between the Brazilian-Cuban Psychologist Albertina Mitjáns Martínez, and the Colombian Psychologist Alvaro Diaz Gomez, about the historic-cultural perspective of subjectivity in the theorisation of creativity. The main idea is that creativity is an expression of subjectivity in its double and simultaneous condition of individual and social subjectivity, which is why it is displayed in different contexts, the school context being one of them.

Keywords: creativity, subjectivity, school, Historic-Cultural perspective

* Entrevista realizada en el contexto del XXII Congreso Internacional de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP). Medellín (Colombia).
** Correo electrónico: adiaz@utp.edu.co
*** Correo electrónico: amitjans@terra.com.br

Ubicación biográfica de los interlocutores

Albertina Mitjáns Martínez es psicóloga de la Universidad de La Habana. Hizo su doctorado en Ciencias Psicológicas en la Universidad de La Habana (1993) y cursó estudios de posdoctorado en la Universidad Autónoma de Madrid (2007).

Sus principales investigaciones y publicaciones se refieren a las áreas de creatividad, subjetividad, aprendizaje, educación y psicología escolar en una perspectiva histórico-cultural. Entre otras publicaciones, es coautora del texto *La personalidad: su educación y desarrollo* (González Rey, Mitjáns Martínez, 1989); autora del libro *Personalidad, creatividad y educación* (1995). Es organizadora y autora de las obras: *Pensar y crear: estrategias, programas y métodos* (1995); *Psicología escolar e compromiso social: novos discursos, novas práticas* (2005); *O Outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia* (2004); *Creatividad: un bien cultural de la Humanidad* (2008); *A complexidade da aprendizagem, destaque ao ensino superior* (2009); *Possibilidades de aprendizagem. Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (2011); *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco* (2012).

Ha impartido cursos y conferencias por invitación en más de 30 instituciones académicas de Latinoamérica y de España, entre las que se destacan: la Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de México, Universidad de Buenos Aires, Universidad de Puerto Rico, Universidad Central de Venezuela, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad INCCA de Colombia, Universidad Central de Ecuador, Universidad de San Carlos de Guatemala y Universidad de San Marcos (Lima, Perú).

Fue miembro de la Junta Directiva de la Sociedad de Psicólogos de Cuba (1986-1999), decana de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana (1980-1984 y 1991-1995) y vicerrectora de esta (1987-1991). Fue profesora visitante del Instituto de Psicología de la Universidad de Brasilia de 1995 a 1999, y actualmente es profesora de la Fa-

cultad de Educación de esa Universidad. También, es miembro del Comité Académico Internacional y profesora del Programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Posee una beca de productividad en investigación del Consejo Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico de Brasil (CNPq) y es líder científico del grupo de investigación Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano.

Álvaro Díaz Gómez es psicólogo y magíster en Filosofía de la Universidad INCCA de Colombia. Magíster en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Magíster en Educación de la Universidad pedagógica Nacional. Candidato a doctor en Educación de la Universidad de Salamanca, España. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, CINDE.

Sus áreas de investigación son la educación para la democracia, el sujeto político, la subjetividad política. Es profesor asociado del Departamento de Humanidades e Idiomas de la Universidad Tecnológica de Pereira; par académico reconocido por Colciencias; par académico del Ministerio de Educación Nacional. Ha participado como conferencista en congresos de psicología en Argentina, Chile, Brasil, Venezuela, Colombia, Costa Rica, Puerto Rico, México y Uruguay. Es autor de diversos artículos en revistas indexadas y no indexadas, así como autor de cuatro libros y coautor de nueve más.

Itinerario de un pensamiento

Álvaro Díaz Gómez: Albertina, le agradezco la posibilidad de esta entrevista realizada aquí, en Medellín, en el contexto del *XXII Congreso Internacional de la Sociedad Interamericana de Psicología* (SIP). Ya en otros momentos y desde 1984 nos hemos visto en diferentes escenarios académicos. Recuerdo que la primera vez fue en la Universidad INCCA de Colombia, donde usted estuvo como conferencista en varios cursos relacionados con la enseñanza problemática. Veo que ha dado un giro en sus reflexiones y ahora se encuentra

trabajando en el espectro de la enseñanza, la creatividad y la imaginación. Por favor, coméntenos sobre ese hilo conductor, sus continuidades y rupturas.

Albertina Mitjáns Martínez: Efectivamente, en mi trabajo científico me interesó –inicialmente– por los problemas del pensamiento vinculados a los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Estos temas han sido mi pasión, pues soy psicóloga, pero muy vinculada con los aspectos educacionales, por lo que mis intereses se concretaban en preguntas del siguiente orden ¿Cómo los niños y los adolescentes resolvían problemas? ¿Cuáles eran las operaciones implicadas en la solución de problemas con diferentes niveles de complejidad? ¿Cómo desarrollar en los niños y en los jóvenes un tipo de pensamiento en el que se favoreciera la solución de problemas complejos? Aquí, la enseñanza problemática fue un núcleo importante de mi trabajo en la década de los ochenta, vinculando la posibilidad de un tipo de enseñanza que potencia el desarrollo de procesos de pensamiento y de soluciones de problemas. Fue un núcleo, como bien dices, en las etapas iniciales de mi trabajo de investigación en psicología.

En ese devenir, me di cuenta de que los procesos del pensamiento, de solución de problemas donde este se encuentra implicado, no se podían ver fuera de sistemas más complejos de funcionamiento del niño, del adolescente, del joven, que era lo que yo estudiaba en aquella época. Reconocí que para conseguir formas diferentes de enfrentarse a la solución de problemas no bastan los procesos de pensamiento, y que esos deben ser el foco de la enseñanza, pues en la solución de problemas participan otros aspectos como los procesos motivacionales y de producción de sentido sobre lo que se hace. Eso me llevó a estudiar el funcionamiento del sujeto en una dimensión más sistémica. Me interese por problemas heurísticos, no por problemas algorítmicos simples. La solución de aquellos me llevó al campo de la creatividad para indagar cómo era capaz el joven de solucionar problemas heurísticos y de adelantarse con sus formas –para mí, en aquel momento, de pensamiento– a soluciones que ya la humanidad había encontrado por otras vías. Entonces, tenías

al niño que con pocas pistas era capaz de descubrir por sí mismo la ley de la gravedad sin conocerla. Cuando con otros estudiantes el profesor tiene que desarrollar un esfuerzo extraordinario para que lo comprendan.

Entonces, por una parte estaba el interés en ver la solución de problemas y, por otro, la enseñanza problemática en un sentido más complejo, más sistémico. Todo eso me llevó a ampliar aquel foco que tú conociste de mis motivaciones investigativas. Por eso, en estos últimos años –han pasado más de veinte años, desde la referencia que tú haces– estoy trabajando en una concepción de creatividad que responda a una perspectiva sistémica y compleja, en contraste con las tendencias dominantes en la psicología, fundamentalmente en la norteamericana. Me interesa ver cómo esos procesos se relacionan con el aprendizaje y la enseñanza.

ADG: ¿Qué caracteriza el planteamiento de enseñanza en el que se ubica ahora?

AMM: Estoy centrada en avanzar en la comprensión de los procesos del desarrollo y del aprendizaje como procesos subjetivos complejos y así reflexionar de otra forma los procesos de la enseñanza. Pienso que una de las cosas que falta y donde los psicólogos podemos contribuir –cuando se habla, como en este XXXII Congreso de Psicología de la SIP, cuyo lema es: “contribuciones para la transformación social”– es en la posibilidad de avanzar científicamente en la compresión de determinados procesos para intervenir sobre ellos. Por eso, hoy, mis focos de investigación son los procesos de aprendizaje, comprender su complejidad para fundamentar y proponer estrategias de enseñanza. Todo esto está muy vinculado a la exploración de mi actividad pedagógica como profesora.

Desde allí trabajo en las asesorías y consultorías con otros profesores de diferentes niveles del sistema educativo, en un tipo de enseñanza centrado en el desarrollo del sujeto, del aprendiz como sujeto. Mi concepción sobre la enseñanza se caracteriza, entonces, por: preocuparse tangencialmente por los contenidos –sin quitarles la

importancia que tienen—; trabajar con los contenidos de forma reflexiva, crítica, imaginativa; abordar las didácticas generales y específicas de forma creativa; desplazar el foco de la enseñanza, entendida como transmisión de contenidos, habilidades, competencias o de ejercitación, a la enseñanza como proceso que favorece el desarrollo de la subjetividad, entendida desde la perspectiva histórico-cultural, como ha sido elaborada por González Rey (1997, 2002, 2007). La enseñanza debe favorecer el desarrollo de recursos subjetivos importantes para nuevos aprendizajes, para la actuación autónoma y comprometida del individuo en diferentes contextos, por ejemplo: autonomía, imaginación, capacidad de reflexionar, argumentar, elaborar hipótesis, tomar decisiones, etc.

Hago un cambio de énfasis, lo que no significa desconocer la importancia que tienen los contenidos curriculares, pero insertos dentro de lo que sería una visión más general de trabajo con el aprendiz como sujeto. Como educadores debemos trabajar para que el ámbito escolar sea un espacio que favorezca la emergencia de sentidos subjetivos que potencien el aprendizaje; que contribuya para el desarrollo de un aprendiz activo, generador, creativo. Es difícil que el estudiante pueda asimilar el conocimiento, apropiarse de un sistema conceptual, tener una representación propia que le permita utilizarlos en otras situaciones si no se desarrolla la creatividad. Esto es lo que opino sobre la enseñanza hoy.

Creatividad, aprendizaje y subjetividad

ADG: Veo en su argumento el siguiente recorrido: la preocupación hace 20 años por la enseñanza problemática; luego, un giro hacia el aprendizaje que la lleva al abordaje de la categoría de creatividad. Esta reflexión la relaciona con la constitución del sujeto, aspecto descuidado desde las concepciones de enseñanza tradicional. ¿Qué relaciones se pueden dar entre aprendizaje, creatividad y subjetividad?

AMM: La creatividad no es un proceso en sí mismo, como se plantea fundamentalmente desde la lite-

ratura científica norteamericana. En la complejidad real del funcionamiento psicológico humano no existen motivación, pensamiento, personalidad, creatividad como procesos independientes, fragmentados, que a lo sumo se relacionan. Desde mi perspectiva —compartida con pocos autores—, la creatividad es una emergencia, no es un proceso más, aparece como expresión de la configuración de un conjunto de elementos. La creatividad se configura desde un conjunto de procesos y emerge como la producción de algo nuevo. Esos procesos son del orden de la subjetividad: sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas, tanto individuales como sociales, y en especial la condición del individuo como sujeto. Aquí sigo la propuesta teórica de González Rey (2007b; 2008).

ADG: Entonces ¿la creatividad emerge en simultaneidad con la subjetividad?

AMM: ¡Exactamente! La creatividad es una expresión de la subjetividad en toda su complejidad. Es la posibilidad que tenemos los humanos de producir novedades con diferentes niveles de significación en función de los contextos. La creatividad está dada, precisamente, por la configuración de procesos subjetivos.

ADG: ¿Se puede decir que se aprende la creatividad o que se aprende a ser creativo?

AMM: En cuanto no se nace con ella, se aprende. El bebé no nace con creatividad, sino con un conjunto de estructuras anatomo-fisiológicas de gran plasticidad y con procesos psicológicos primarios, instintivos. Desde la concepción histórico-cultural de la que parto, estos son base para el desarrollo de los procesos psicológicos propiamente humanos, que se constituyen realmente en la cultura. El bebé no nace con la potencialidad de pensamiento abstracto, ni de creatividad, ni de otros procesos específicamente humanos, como si estos fueran parte de una especie de semilla que se trae al nacer y que florecerá o no en función de las condiciones del medio.

Estos procesos que definen al individuo como humano se van constituyendo en la historia de vida del bebé, a partir de los contextos sociales y cul-

turales en que está inserto, especialmente de los sistemas de actividad-comunicación en que participa.

Como parte de una concepción histórico-cultural de constitución de lo humano, argumento, respecto a tu pregunta, que la creatividad se aprende por parte del individuo en cuanto no es innata. Pero no es enseñada por nadie de forma directa en el sentido estricto de lo que es enseñanza.

ADG: Sería una contradicción plantear que la creatividad se enseña.

AMM: Efectivamente, la creatividad es un producto del desarrollo histórico del individuo, de cómo el niño se va constituyendo subjetivamente, produciendo, generando ideas propias, desarrollando diferentes tipos de procesos. Podríamos preguntarnos ¿ni la escuela ni la familia pueden hacer nada para favorecer el desarrollo de la creatividad? Y responder: estos son espacios culturales y sociorrelacionales que pueden contribuir mucho para el desarrollo de los recursos subjetivos implicados en la creatividad, presentando desafíos, fantasías; colocando a los niños en situaciones de producir, de problematizar, de pensar.

Por eso, los profesores en los procesos de enseñanza deben favorecer espacios relacionales que estimulen el desarrollo y sean utilizados por los individuos de forma singular. Un profesor tiene razón de ser, no esencialmente por los conocimientos que transmite, sino por los desafíos que les coloca a los alumnos, por lo que en ellos estimula: su imaginación, su pensamiento, su autoría. Sin embargo, es importante señalar que la implementación de una determinada estrategia en esa dirección puede ser efectiva para algunos alumnos y no para otros, dado que los alumnos llegan al espacio escolar con constituciones subjetivas diferentes, y que cualquier estrategia educativa intencional depende de la forma en que es subjetivada por el aprendiz.

Hay investigaciones que evidencian cómo los espacios educativos con diversidad de estímulos, exigencias, tensiones, favorecen a un sujeto más creativo. En este sentido, hablo de favorecer el

desarrollo de esos recursos subjetivos que se configuran en expresiones de creatividad. Por lo tanto, la creatividad no la considero como una cosa que existe, que uno tiene y que simplemente se expresa. Una persona puede ser creativa en su profesión, en sus espacios laborales y no expresar creatividad en la vida familiar; puede ser creativa en un momento y no en otro. Es la configuración de recursos subjetivos, de sentidos, de motivaciones, de emociones lo que permite o no la emergencia de la creatividad en un determinado contexto, en estrecha articulación con las características de este y la forma en que es subjetivado por el sujeto.

ADG: Entonces, en el ámbito escolar, la creatividad es el resultado de la facilitación del docente, pero ¿qué hacer cuando ellos no le permiten al estudiante posibilidades de actuar y rotulan negativamente las iniciativas que presentan?

AMM: Derivo de tu planteamiento que asumes que la creatividad se expresa en el aprender escolar, punto que estoy discutiendo, en cuanto esta se puede manifestar en cualquier tipo de actividad humana. Ahora, cuando me refiero a la creatividad en el aprendizaje, lo hago referido al aprendizaje de aquellos alumnos que no se limitan a asimilar y reproducir contenidos, sino que, en ese proceso, generan y producen ideas propias, conocimiento “nuevo”, confrontaciones, ejercen una posición de tensión activa en relación al conocimiento presentado por el profesor. Entonces, son productivos en el sentido en que personalizan la información, producen ideas sobre lo aprendido.

También existe la creatividad en el trabajo educativo del profesor, unos son más creativos que otros, son capaces de generar nuevas visiones y flexibilizan sus puntos de vista respecto de lo que es enseñar y aprender. Así, crean otras formas de relación con los alumnos, nuevas estrategias de enseñanza, formas no tradicionales de realizar su trabajo con impacto positivo en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

De tal manera, la creatividad en el aprendizaje se relaciona de alguna forma con el trabajo del pro-

fesor para favorecer un aprendizaje de otro tipo, aunque no se trata de una relación causal directa. Él tiene que ser creativo en alguna medida en su trabajo para favorecer la novedad, y como tú lo dices, quebrar la forma tradicional de enseñanza. Como docente, debe desarrollar nuevas formas de trabajo, de reflexión sobre cuál es su función y sobre sus propias posibilidades creativas, y eso es algo que ha sido desconocido en casi todos los sistemas formadores de profesores.

En el proceso de formación docente, el énfasis se pone en los contenidos, en dominar las asignaturas que le corresponde trabajar o en las didácticas generales y específicas, pero no se favorece intencionalmente su formación como sujeto, que es lo que se espera haga con sus alumnos.

El profesor se educa en una institución de formación de educadores aprendiendo, incluso, didácticas específicas, pero ¿cómo? La mayoría de las veces de forma reproductiva, mediante un aprendizaje poco creativo, ya que en su formación se reproduce la educación tradicional. Lo aprendido, en la mayoría de los casos, no contribuye al desarrollo de los recursos subjetivos necesarios para un trabajo creativo. Si queremos transformar la enseñanza tenemos que transformarnos como profesores.

Desarrollo creativo de la creatividad

ADG: Desde los trabajos que ha realizado en el tema de la creatividad, ¿reconoce maneras de romper la dicotomía que se da entre el pensamiento tradicional del que enseña respecto de la potencialidad creativa de quien aprende, sabiendo que ambos participan en este proceso de forma recursiva?

AMM: Pienso que profesor y alumno ocupan posiciones diferentes, por eso su relación no puede ser simétrica. Es demagógico pensar que la relación entre ellos es entre iguales. Digo esto no desde un punto de vista moral, de los derechos, pues en este plano son iguales como personas, pero no son iguales dentro del diseño educativo.

Todos sabemos que las instituciones tienen una estructura de poder y no podemos hablar del profesor por fuera de la institución escolar. Ella está diseñada para que quien tiene el conocimiento académico enseñe a otro, que no lo tiene. Ahora, el profesor puede aprender del alumno muchas otras cosas, pero es él quien ocupa el polo del poder con relación al conocimiento. Esto crea asimetría, lo que no significa que el vínculo educativo no pueda ser de respeto y de incentivo al desarrollo del otro. Para mí, la principal función del profesor es contribuir intencionalmente al desarrollo del alumno y para esto tiene que conocerlo, ponerse en su lugar, aunque sea en términos imaginativos; comprenderlo para ejercer influencia en su proceso educativo.

La relación profesor-alumno tiene que estar marcada por un tipo de diálogo y un sistema de comunicación que favorezca su desarrollo. El profesor se debe poner en función del alumno. En cuanto se crea una relación de dialogicidad, donde el objetivo es contribuir al desarrollo del otro, se le debe dar voz y conocerlo en su particularidad. No es una relación de complacencia, de falta de exigencia, pues eso no desarrolla al otro. El desarrollo humano siempre pasa por momentos de tensión. Si estamos en una situación que nada nos tensiona, todo nos es cómodo, no nos desarrollamos. Ese es el gran desafío. Por eso coincidimos con los que afirman que la educación es un arte, el profesor se relaciona con cada uno de sus alumnos para colocarlos en un sistema de tensión y desafiar su desarrollo. Este es un proceso personalizado en los distintos grupos, con los distintos estudiantes, esas son cuestiones que habría que trabajar en el sistema de formación de profesores.

ADG: ¿Cómo desarrollar la creatividad en instituciones educativas que sujetan al sujeto?

AMM: El carácter de sujeto y de aprendiz creativo no se desarrolla solo con el paso por la institucionalidad escolar. Como la creatividad es un proceso complejo de la subjetividad, otros actores educativos están influyendo en eso. Hay alumnos que reconocen que sus profesores no han contribuido a su formación como aprendices creativos; sin embargo, son alumnos altamente creativos, ¿por qué?

Porque tuvieron espacios como el familiar u otros donde desarrollaron un conjunto de elementos subjetivos, aun en contra de la tendencia reproductiva que domina en la escuela. Por ello, no podemos pensar que esta complejidad de la subjetividad, que se expresa en un aprendizaje creativo, sea generada, únicamente, en el ámbito escolar.

Hemos encontrado alumnos que a pesar de las características de la escuela desarrollan aprendizajes creativos, a pesar de tener profesores poco creativos, pero el aprendiz ha desarrollado recursos subjetivos en otros espacios sociorrelacionales que potencian su creatividad. También hemos investigado alumnos creativos donde el papel de profesores específicos ha sido evidente.

Ahora bien, si intencionalmente se quiere favorecer el desarrollo de la creatividad en los estudiantes, el alumno no puede ser "sujetado" por la escuela, y para eso el profesor tiene que dar espacio a la autoría, tiene que estimularlo y tiene que ser creativo en alguna medida. Por lo tanto, la formación de los profesores debe centrarse en su formación como sujetos activos y creativos, el foco debe ser el desarrollo de su subjetividad.

ADG: ¿Qué tan unidireccional resultan ser las orientaciones que ofrece el maestro para el desarrollo de la creatividad de los alumnos?

AMM: El docente, en cuanto sujeto de su acción pedagógica, debe operar con flexibilidad y creatividad en los procesos de enseñanza, favoreciendo espacios relationales de desarrollo, que nunca se configurarán como una relación causa-efecto entre lo que se propone y lo que espera obtener. La complejidad de la subjetividad no permite pensar en una influencia directa entre lo planeado y el efecto resultante, dado que el docente puede tener un sentido y una intencionalidad, mientras que el alumno, en función de sus configuraciones subjetivas —en las que participan otras influencias y otros espacios relationales— genera otros sentidos subjetivos. Estos no los podemos predecir, lo máximo que puede hacer el profesor es favorecer la creación de espacios que viabilicen la producción de sentidos subjetivos que favorezcan el aprendizaje creativo. Se debe, por lo tanto, ser

creativo para contribuir al desarrollo de la creatividad del otro.

Referencias

- González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. Cuba: Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Cuba: Pueblo y educación.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thompson.
- González Rey, F. (2007) *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: Mc Graw Hill.
- González Rey, F. (2007b) Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Revista Ciencias Humanas*, 37, 7-26.
- González Rey, F. (2008) Subjetividad y psicología crítica: implicaciones epistemológicas y metodológicas. En B. Jiménez, (compilador) *Subjetividad, participación e intervención comunitaria. Una visión crítica desde América Latina*. Buenos Aires: Paidós.
- Gravié, R. F, Mitjáns Martínez, A., Montesino, L., Rodríguez, A., & Romo, M. (2008). *La creatividad: un bien cultural de la humanidad*. México: Trillas.
- Mitjáns Martínez, A. (1995). *Personalidad, creatividad y educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mitjáns Martínez, A. (Org.) (1995). *Pensar y Crear: estrategias programas y métodos*. Cuba: Editorial Academia.
- Mitjáns Martínez, A., & Tacca, M. C. (Orgs.). (2009). *A complexidade da aprendizagem - destaque ao ensino superior*. Campinas: Alínea.

Mitjáns Martínez, A., Scoz, B. J. L., Castanho, M. I. S. (Orgs.). (2012). *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liberlivro.

Mitjáns Martínez, A. (Org.). (2005). *Psicología Escolar e Compromiso Social: novos discursos, novas práticas*. Campinas: Alinea.