Creatividad y Sociedad

Creatividad, Justicia Social y Sostenibilidad

INNOVACIÓN EDUCATIVA

Nº 36 - Diciembre 2022

La creatividad como expresión de la subjetividad: alternativas para el trabajo con adolescentes

Creativity as an expression of subjectivity: alternatives for work with adolescents

Geisa Nunes de Souza Mozzer
Universidade Federal de Goiás
geisa_nunes_mozzer@ufg.br
https://orcid.org/0000-0002-3928-7681

Recibido: 31 de mayo de 2022

Aceptado: 19 de diciembre de 2022

Para citar este artículo: Nunes, G. (2022). La creatividad como expresión de la subjetividad: alternativas para el trabajo con adolescentes. Revista *Creatividad y Sociedad*, (36), 100-117.

Recuperado de: http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2022/12/cys-36-7.pdf

Resumen

El presente estudio es resultado de una investigación en curso realizada en el Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão do Adolescente, de la Universidad Federal de Goiás - Brasil, tiene como objetivo discutir el concepto de creatividad, además de analizar cómo la expresión de la creatividad se desarolla en la adolescencia. Así, el trabajo propone reflexionar sobre el proceso de desarrollo de los adolescentes, específicamente en sus conductas creativas. Se busca analizar indicadores de creatividad, así como los elementos subjetivos que subyacen en la acción creativa de los adolescentes. También se pretende analizar los elementos contextuales que interfieren en la expresión de la creatividad de los sujetos. Partiendo de la perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1896-1934) y sus interlocutores, Fernado González Rey (2003, 2004 y 2005) y la concepción de la creatividad como proceso de subjetividad, desarrollada por Albertina Mitjáns Martínez (1997 y 2005). Se advierte que la creatividad no se expresa como un rasgo aislado de la personalidad, sino como resultado de configuraciones subjetivas que se forman a partir de aspectos sociales y emocionales, considerando fundamental el papel del otro en este proceso.

Palabras clave

Creatividad; Adolescente; Subjetividad; Configuraciones Creativas.

Abstract

The present study is the result of an ongoing research carried out at the Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão do Adolescente, at the Federal University of Goiás - Brazil, it aims to discuss the concept of creativity, in addition to analyzing how the expression and manifestation takes place. of creativity in adolescence. The work proposes to reflect on the process of development of adolescents, specifically in their creative behaviors. It seeks to analyze indicators of creativity, as well as the subjective elements that underlie the creative action of adolescents. It is also intended to analyze the contextual elements that interfere in the expression of the subjects' creativity. Starting from the historical-cultural perspective of Vygotsky (1896-1934) and his interlocutors, Fernado González Rey (2003, 2004 and 2005) and the conception of creativity as a process of subjectivity, developed by Mitjáns Martínez (1997 and 2005). It is noticed that creativity is not expressed as an isolated personality trait, but rather as the result of subjective configurations that are formed from social and emotional aspects, considering the role of the other in this process as fundamental.

Keywords

Creativity; Adolescent; Subjectivity; Creative Configurations.

1. Introducción

Al relacionar la expresión y manifestación de la creatividad con la subjetividad del individuo, este artículo discute el concepto de creatividad, su desarrollo y formas de expresión en la adolescencia. Analiza los recursos personológicos con los que se relaciona la creatividad en este rango del ciclo vital humano, su significado social, así como el significado que el acto creativo puede representar en el proceso de desarrollo y en la necesidad de bienestar del individuo, al mismo tiempo que atraviesa conflictos tanto a nivel físico como a nivel emocional y social.

No estamos hablando aquí de un adolescente abstracto e idealizado, sino de un adolescente real, que vive la mayor parte del tiempo en las calles de una ciudad brasileña de tamaño medio, que estudia en una escuela que no lo entiende, que no lo acepta. Adolescente que participó de un proyecto de Artes Visuales coordinado por el Centro de Estudios, Investigación y Extensión de los Adolescentes (CEPEA/UFG), Órgano Complementario de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás (FE/UFG).

El CEPEA desarrolla actividades multidisciplinares, en las que participan profesores y estudiantes de Pedagogía, Psicología y otras carreras de la Universidad Federal de Goiás/UFG. Tales actividades están de acuerdo con los principios y criterios reconocidos y confirmados en el Estatuto y Reglamento General de la UFG y en consonancia con el proyecto político-pedagógico de la Facultad de Educación, en su política de investigación, docencia y extensión y en su compromiso con la comprensión de los problemas de los adolescentes y sus familias.

Entendiendo la creatividad como un proceso psicológico que no es innato, sino que se constituye en el niño desde edades muy tempranas, nos interesó el hecho de comprender mejor cómo se constituye este fenómeno y con qué procesos inter e intrapsíquicos se relaciona, en esta etapa del ciclo de vida de la persona y, a veces, en condiciones muy adversas.

2. Creatividad: Conceptos generales

Hablar de creatividad no es tarea fácil. A pesar de que el término está muy presente en la literatura científica y cotidiana, no existe una definición única de este concepto. Esto se vuelve más complejo cuando nos ocupamos de la creatividad adolescente, cuando este fenómeno se mezcla mucho con la imitación, la imaginación, la fantasía, la memoria y la inteligencia. Es oportuno recordar que la creatividad ha sido señalada, por el sentido común, como un fenómeno mágico y misterioso, que se desarrolla en los seres humanos independientemente de las circunstancias y del medio en que se insertan. Una concepción que contradice las ideas presentadas en este artículo. Para aclarar al lector sobre este concepto, señalamos algunas definiciones más hegemónicas que presenta la literatura actual, aunque no son las posiciones que adoptamos.

Richard y Runco (2020) entienden la creatividad como un proceso que, para desarrollarse y manifestarse, requiere una combinación especial de habilidades, algunas de las cuales reflejan madurez y experiencia, y otras,

comportamientos que se pueden encontrar desde la primera infancia. Para el autor, el niño puede tener un comportamiento creativo y esto es parte de su espontaneidad y naturaleza. Así, todos tendrían el potencial para ser creativos, pero no todos desarrollan este potencial, ya que no tienen la oportunidad de hacerlo. De esta forma, la creatividad necesitaría ser ejercitada con cierto grado de persistencia y voluntad, con técnicas y estrategias de pensamiento que ayuden en el desarrollo del potencial creativo (Alencar, 2000; Virgolim, Fleith & Neves-Pereira, 2006).

Ellis Paul Torrance (1974) fue pionero en desarrollar una batería de pruebas para medir la fluidez, la flexibilidad y la originalidad, aún en la década de 1930. Este autor entiende la creatividad como un proceso de sensibilidad a los problemas, las deficiencias, las lagunas en el conocimiento y la falta de armonía. Para él, ser creativo significaría ser capaz de identificar dificultades, buscar soluciones formulando hipótesis y, finalmente, comunicar los resultados a los demás.

Neves-Pereira (2004), en su tesis doctoral, analiza las interacciones sociales y las prácticas educativas de los docentes de la primera infancia que podrían estar asociadas a la promoción o inhibición de la creatividad, identificando características de las actividades, realizadas en el cotidiano del aula, y de las interacciones que podrían estar relacionadas con la promoción o inhibición de conductas creativas. El análisis microgenético de las prácticas docentes buscó relacionar las características del contexto y las estrategias de interacción con la promoción o inhibición de las acciones creativas entre los niños. El análisis de las interacciones destacó la importancia de identificar acciones específicas que pueden promover o inhibir la creatividad. El rol docente fue percibido, en su obra, "como una de las herramientas para el desarrollo del potencial creativo en la escuela" (p.220). Así mismo, esta misma autora, define, a partir de la literatura revisada, indicadores de creatividad en la acción del docente que busca analizar, a través de la observación de actividades estructuradas para promover el comportamiento creativo de los niños. Dichos indicadores son: a) cognitivo - fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración, competencia para resolver problemas, imaginación combinatoria (p. 72); b) orden personológico – motivación intrínseca, inconformismo, autoestima, intereses amplios, persistencia, especial habilidad en un área específica, autonomía, curiosidad, apertura a las experiencias, actitudes de riesgo, humor e independencia (p. 78); c) indicadores socioculturales – construcción de situaciones creativas, rol mediador exitoso del docente, naturaleza del proceso de evaluación de los estudiantes, cooperación, valorización de lo no convencional, espacio para el autoconocimiento, entre muchos otros.

Para algunos estudiosos como el español Saturnino De la Torre (2005), la creatividad es considerada la cualidad más específica del ser humano. El hombre es, en su esencia, un ser que crea y eso es lo que nos diferencia de los demás animales. Continúa con sus observaciones: "La creatividad es la decisión de hacer algo personal y valioso para tu propia satisfacción y el beneficio de los demás" (pág. 13). Para él, el ser humano sólo alcanza la autorrealización cuando desarrolla al máximo su potencial creativo. Y este desarrollo tiene mucho que ver con una decisión personal, principalmente en el grado de implicación y entusiasmo. Así, el autor entiende que la creatividad tiene un significado personal que, en condiciones adversas, puede significar una mirada diferente a la situación. De La Torre (2012) no descalifica, sin embargo, el significado social y científico de la creatividad.

En este contexto, De la Torre (2005) menciona cuatro estados o tipos de creatividad. El primero de ellos sería la creatividad filogenética, entendida como la potencialidad de la especie humana. Este tipo estaría presente en

todo ser humano. Otro tipo sería la creatividad potencial que se presenta como una posibilidad personal para generar nuevas ideas. Esta posibilidad se aplica tanto a niños como a adultos. Es probable que este potencial se desarrolle a través de la estimulación creativa.

> A pessoa – e não a espécie, como acontecia na criatividade filogenética- é a portadora do potencial capaz de transformar o meio. As diferenças que existem na manifestação criativa podem ser explicadas, então pelo desenvolvimento do potencial pessoal para interagir com o meio (De La Torre, 2005, p.95).[1]

El tercer tipo de creatividad señalado por el autor es la creatividad cinética que deja la potencia y pasa al acto. Es decir, la persona no solo debe pensar en nuevas ideas sino expresar estas ideas en forma de actitudes. El cuarto tipo, la creatividad fática, potencia la expresión o resultado de la comunicación. A través de esta actitud, el individuo se asegura de que está siendo suficientemente comprendido.

Se puede observar, entonces, que De la Torre (2012) sigue el mismo razonamiento que Runco (2007) sobre la génesis u origen de la creatividad cuando entiende que el entorno en el que se inserta la persona influye en su nivel de creatividad, pero no lo produce. La creatividad se considera una habilidad heredada de la especie humana. Para estos autores, el individuo hereda un potencial creativo desde su nacimiento, cuyo nivel de desarrollo variará en función de las interacciones que experimenten los individuos en sus diferentes contextos. Lo que varía entonces es el nivel de creatividad, pero el origen estaría en la filogénesis humana.

La idea de que la creatividad es una característica inherente a la naturaleza humana y, por tanto, heredada de la especie, sigue estando muy presente en la literatura científica y especialmente en el sentido común, con la concepción del don y los talentos innatos dados por el Creador o por la Naturaleza. Sin embargo, este pensamiento no es, a nuestro juicio, un pensamiento coherente con los estudios que hemos realizado sobre el desarrollo y expresión de la creatividad en niños y adolescentes (Mozzer y Borges, 2008, Mozzer, 2012). Por ello, presentamos aquí una visión de la creatividad que entiende que el niño no nace creativo, sino que esta característica se desarrolla a partir de las interacciones que establece con el contexto social. Este contexto involucra no solo las actividades desarrolladas por los sujetos, sino las comunicaciones que se establecen en estas actividades, además de las experiencias emocionales involucradas en estas relaciones.

Al tratar el tema de la potencialidad presente, no sólo en el sentido común, sino también en la literatura especializada, Albertina Mitjáns (2004) afirma que la idea de que el niño nace creativo y que es el ambiente el que lo inhibe o lo estimula no corresponden a la concepción histórico-cultural.

Sobre este tema dice:

> o enfoque histórico-cultural, como já vimos, quebrou esta concepção do psicológico especificamente humano como inerente a uma natureza humana universal, o que implica que a criatividade não pode ser vista como uma potencialidade psicológica com a qual o individuo nasce, mas sim como uma ca-

1 La persona —y no la especie, como sucedía en la creatividad filogenética— es la portadora del potencial capaz de transformar el entorno. Las diferencias que existen en la manifestación creativa pueden explicarse, entonces, por el desarrollo del potencial personal para interactuar con el entorno (De La Torre, 2005, p. 95).

> racterística ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas de vida de uma sociedade concreta (Mitjáns, 2004 p.85).[2]

Por tanto, la primera diferencia que queremos resaltar en la concepción teórica de esta investigadora cubana radicada en Brasil es que la creatividad no es una potencialidad con la que se nace, sino un complejo proceso de subjetividad humana que se constituye a partir de los espacios sociales de la vida del sujeto. De esta forma, la persona puede o no desarrollar recursos psicológicos que le permitan actuar creativamente en determinados contextos sociales.

Mitjáns (1997) entiende que la creatividad está presente en la mayoría de las personas. Sin embargo, este proceso humano se constituye en la relación histórica que el individuo establece con su contexto social. Histórico no sólo en el sentido de la historia pasada del sujeto (ontogénesis), sino más bien referido a la naturaleza de los procesos psicológicos humanos que se constituyen en un contexto cultural específico. Así, la autora define la creatividad como la producción de algo nuevo (al menos para quien lo crea) que debe tener algún grado de valor personal, además de satisfacer las exigencias de una determinada situación social. Así, entiende la creatividad como un proceso de subjetividad complejo y plurideterminado. En palabras de la autora:

> criatividade é o processo de descoberta ou produção de algo novo que cumpre exigências de uma determinada situação social, processo que, além disso, tem um caráter personológico (Mitjáns, 1997 p.54).[3]

Por tanto, podemos decir que la persona que es capaz de ver lo que los demás no ven, utilizando recursos personológicos para saber ver y hacer visible su pensamiento; de pensar algo en lo que nadie está pensando, lo que implica el flujo de ideas, nuevas combinaciones, contemplar otros ángulos del problema, buscar alternativas y caminos diferentes, ver “la otra cara de la moneda”, recorrer otros mundos y, finalmente , despertar el espíritu de equipo y la colaboración no son características que nacen con ellos, sino que se desarrollan a través de las relaciones que se establecen con ellos mismo y con otras personas de la misma especie en un determinado espacio social.

3. Desarrollo desde una perspectiva histórico-cultural

La perspectiva histórico-cultural del desarrollo pone en primer plano el significado de lo social en la constitución humana, descartando la posibilidad de que esta humanización suceda fuera de este contexto. Para Vigotski (1995) la naturaleza psíquica del hombre representa el conjunto de sus relaciones sociales convertidas en funciones psi-

2 El enfoque histórico-cultural, como hemos visto, rompió esta concepción de lo específicamente humano psicológico como inherente a una naturaleza humana universal, lo que implica que la creatividad no puede ser vista como una potencialidad psicológica con la que nace el individuo, sino como un ser específicamente humano. característica o proceso que se constituye en las condiciones culturales, sociales e históricas de vida de una sociedad concreta. (Mitjáns Martínez, 2004 p.85)

3 La creatividad es el proceso de descubrir o producir algo nuevo que satisfaga los requerimientos de una determinada situación social, proceso que, además, tiene un carácter personológico (Mitjáns Martínez, 1997 p.54)

cológicas que lo diferencian cualitativamente de los demás animales. Esto quiere decir que toda la adaptación del ser humano, desde sus primeros días de vida, pasa por la vía social, es decir, por las personas que le rodean.

Así, el camino que va del mundo al adolescente y del adolescente al mundo pasa por las personas que le rodean. Este camino está constituido principalmente por medios de comunicación, significados y sentidos subjetivos producidos en estas relaciones. Es en este sentido que, para Vigotski (1995), el lenguaje, mediado por signos, regula y constituye la psique humana. El individuo, entonces, es un sujeto del lenguaje constituido a través de la comunicación con otros. Así, el individuo se constituye y, al mismo tiempo, participa en el proceso de constitución del otro.

En este contexto, el concepto de desarrollo, a la luz de la teoría histórico-cultural de Vigotski (1987), se presenta como un proceso complejo que no se limita a cambios cuantitativos y cronológicos en el proceso de su desarrollo. De esta manera, el autor entiende el desarrollo:

> como um processo dialético complexo, que se caracteriza pela periodicidade múltipla, por uma desproporção no desenvolvimento das distintas funções, pelas metamorfoses e transformações qualitativas de umas formas em outras, pelo complicado entrecruzamento dos processos de evolução e involução, pela entrelaçada relação entre os fatores internos e externos e pelo intricado processo de superação das dificuldades e adaptação (Vigostki, 1987, p. 151).[4]

Vigotski (1987) continúa sus reflexiones haciendo un paralelismo entre la conciencia ingenua, que reconoce el desarrollo histórico, pero siguiendo una línea recta y entiende el salto (cambio) como una ruptura, una catástrofe o una interrupción; y la conciencia científica que considera la evolución y la involución como formas de desarrollo mutuamente entrelazadas que se presuponen mutuamente. Los cambios son vistos como un cierto punto de desarrollo considerado en su totalidad.

4. La teoría histórico-cultural de la subjetividad

Fernando Luis González (1949-2019), psicólogo cubano, posgraduado en Moscú desde mediados de la década de 1980, estudió la subjetividad humana desde una perspectiva histórico-cultural. Según González (2004), las teorías del desarrollo, desde los psicoanalistas hasta los cognitivistas, en general, "ignoran al sujeto en desarrollo, así como a los diferentes contextos sociales y culturales en los que se desarrolla". (p. 2). Para él, incluso las investigaciones de Vigotski, que marcan el aspecto cultural, priorizan la mediación de signos e instrumentos culturales en el desarrollo de las funciones psíquicas, que producen un espacio semiótico en la relación del

4 Como un proceso dialéctico complejo, caracterizado por una periodicidad múltiple, por una desproporción en el desarrollo de diferentes funciones, por las metamorfosis y transformaciones cualitativas de unas formas en otras, por la complicada intersección de los procesos de evolución e involución, por la relación entrelazada entre los factores internos y externos y por el intrincado proceso de superación de dificultades y adaptación (Vigostki, 1987, p. 151).

sujeto con el medio. Este aspecto incluso se evidenció en nuestra propia investigación en la década de 1990 (Maluf & Mozzer, 2000). Este hecho, a juicio de González (2004), reduce estos estudios al aspecto cognitivo y "...no consigue desarrollar una concepción del otro como sujeto complejo que aparece asociado a un posicionamiento afectivo en las relaciones", un hecho que "lleva a Vigotski a considerar al otro en una perspectiva instrumental más que relacional" (p. 5).

El concepto de subjetividad, presentado por González (2004), busca aprehender la complejidad dialéctica del psiquismo humano. Estas reflexiones críticas sobre la perspectiva histórico-cultural de Vigotski, así como sobre otros ejes de producciones teóricas derivadas de ella, forman, según Mitjáns (2004), elementos fundamentales en la constitución de una cosmovisión del psiquismo que podemos considerar una teoría de la subjetividad en la perspectiva histórico-cultural. Para González (1999) la subjetividad es entendida como una realidad del ser humano; como un sistema de significados y sentidos constituido en las relaciones que el sujeto, en las más variadas etapas de desarrollo, establece en su contexto social. No un sujeto abstracto, sino un sujeto histórico temporal que tiene voluntad y actúa conscientemente. En palabras del autor,

> subjetividade é a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua (González,1999, p.108).[5]

Es también en González Rey (2002) donde se encuentra el concepto:

> A subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento. (González, 2002 p. 37)[6]

Y, en una elaboración más reciente del concepto, González (2005), afirma que la subjetividad es "un sistema complejo capaz de expresar a través de los sentidos subjetivos la diversidad de aspectos objetivos de la vida social que contribuyen a su formación" (p. 19).

Según González y Mitjáns (1989), la subjetividad tiene diferentes formas de expresión y organización. Formas más simples y menos elaboradas o formas más complejas, más sistémicas y orgánicas, como la subjetividad que se manifiesta en los proyectos profesionales de una persona. Esto significa que la subjetividad no es ni homogénea ni lineal. En otras palabras, la subjetividad, entendida a la luz de esta teoría, tiene formas muy complejas y diferentes de expresarse y no se caracteriza por estructuras internas invariables que permitan construcciones universales sobre la naturaleza humana. Pero es flexible, versátil y compleja, lo que le permite al hombre ser capaz de generar procesos que modifican su modo de vida, lo que a su vez permite la reconstitución

5 La subjetividad es la organización de procesos de sentido y significación que aparecen y se organizan de diferentes maneras y en diferentes niveles en el sujeto y en la personalidad, así como en los diferentes espacios sociales en los que actúa el sujeto (González Rey, 1999, p. 108).

6 La subjetividad es un sistema complejo de significados subjetivos y significados producidos en la vida cultural humana, y se define ontológicamente como diferente de los sociales, biológicos, ecológicos y de cualquier otro tipo, relacionados entre sí en el complejo proceso de su desarrollo (González Rey 2002 p. 37).

de la subjetividad, tanto a nivel social como individual (González, 2002). En este sentido, el autor entiende la subjetividad como procedimental, plurideterminada, contradictoria, en constante movimiento y que juega un papel esencial en las distintas elecciones del sujeto.

Otro aspecto que me parece interesante señalar es que, para González y Mitjáns (1989), no podemos decir que todo lo que conforma el psiquismo del sujeto forma parte de la subjetividad, ya que existen procesos psicológicos simples que no forman parte de las configuraciones subjetivas. La subjetividad es singular, única, compleja y sistémica, compuesta por diferentes formaciones psicológicas, articuladas entre sí, cuyo contenido y expresión funcional se manifiestan al mismo tiempo, pero de diferentes formas, teniendo distintos significados psicológicos. Tales significados se generan según el subsistema o configuración psicológica del que forman parte y se manifiestan en la forma en que el sujeto ve el mundo, piensa la realidad y actúa sobre ella (González, 2005).

Así, lo subjetivo no se constituye sólo por lo que diferencia a un sujeto de otro, ni, como ya se dijo, se confunde con todos los procesos psíquicos del sujeto. La subjetividad es cualitativamente diferente de lo biológico y lo social, aunque ambos constituyen condiciones para su existencia (Mitjáns, 2005). Presento el siguiente ejemplo a modo ilustrativo: una operación matemática automatizada es parte del aparato psicológico porque involucra funciones psíquicas, como la memoria, la inteligencia, la atención voluntaria, entre otros procesos, pero no es parte de la subjetividad tal como la concibe González Rey. Así, todo lo que se relaciona con estas funciones específicamente humanas forma parte del psiquismo de la persona. Sin embargo, la subjetividad es una forma de expresión psíquica compleja y específicamente humana. Según Mitjáns Martínez (2005), en su interpretación de la teoría de la subjetividad de González:

> uma das principais confusões, derivada da utilização da categoria subjetividade no senso comum, é a sua utilização como sinônimo do psicológico, o que faz com que se perca, no meu ponto de vista, seu valor heurístico para a compreensão das formas qualitativamente diferentes em que o psicológico aparece no homem, diferentemente de outras espécies no mundo animal (Mitjáns Martínez, 2005, p.15).[7]

Continúa su razonamiento afirmando:

> A teoria de González Rey foge de toda tentativa reducionista no sentido de que defende o caráter ontológico da subjetividade como forma qualitativa de existência do real irredutível a outros níveis do real, como o biológico e o social. Mesmo que o biológico e o social constituem condições para a existência da subjetividade, esta, na sua especificidade qualitativa, não é redutível a nenhum desses níveis, e suas formas de organização e funcionamento têm uma qualidade diferenciada que não possibilita que a compreensão dos fenômenos dessas ordens seja suficiente para seu conhecimento (Mitjáns Martínez, 2005, p.21).[8]

---

7 Una de las principales confusiones, derivada del uso de la categoría subjetividad en el sentido común, es su uso como sinónimo de lo psicológico, lo que le hace perder, desde mi punto de vista, su valor heurístico para la comprensión de las formas cualitativamente diferentes en el que lo psicológico aparece en el hombre, a diferencia de otras especies del mundo animal (Mitjáns Martínez, 2005, p. 15).

8 La teoría de González Rey escapa a todo intento reduccionista en el sentido de que defiende el carácter ontológico de la subjetividad como forma cualitativa de existencia de lo real irreductible a otros niveles de lo real, como el biológico y el social. Si bien lo biológico y lo social constituyen condiciones para la existencia de la subjetividad, ésta, en su especificidad cualitativa, no es reducible a ninguno de estos niveles, y sus formas de organización y funcionamiento tienen una cualidad diferenciada que no permite la comprensión de la subjetividad. fenómenos de estos órdenes es suficiente para su conocimiento (Mitjáns Martínez, 2005, p. 21).

La teoría histórico-cultural de la subjetividad tiene, por tanto, implicaciones para la construcción del conocimiento psicológico contemporáneo, pues rompe con la representación del psiquismo como un proceso natural y como un conjunto de entidades estáticas individuales y universales.

En este punto, el lector se estará preguntando por qué traigo este concepto de desarrollo y subjetividad cuando me propongo hablar de la expresión y manifestación de la creatividad en una situación específica, como por ejemplo, los adolescentes atendidos en el Centro de Estudios, Investigación y Extensión Adolescente (CEPEA) de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás/UFG.

Primero, cuando se trata de la creatividad, entendemos que esta característica no se desarrolla naturalmente, como ya se explicó, ni se manifiesta o expresa si no se dan las condiciones para esta expresión. La pregunta ahora es: ¿cuáles serían estas condiciones ideales? ¿Podrían las condiciones, por un lado, completamente desfavorables, ser interesantes y promover la expresión y manifestación de la creatividad? Para responder a estas preguntas, presentamos un concepto poco discutido en la teoría histórico-cultural de Vigotski, pero que creemos clarificador en este momento. Una vez que entendemos que, cuando hablamos de desarrollo, estamos hablando de un ser en constante movimiento, entendiendo que el adolescente no está listo, sino en el proceso de constitución de funciones, concepciones, ideas, afectos y de su subjetividad que se lleva a cabo en un contexto específico. En este caso, un contexto adverso de conflictos y crisis familiares. ¿Cómo hacer de este contexto un entorno propicio para la construcción de algo nuevo y de valor social?

5. El concepto de situación social del desarrollo

Lidia Bozhovich (1908-1981) trabajó con Vigotski, en Rusia, hasta sus últimos días y desarrolló una psicología de la personalidad basada en la periodización del desarrollo humano, abarcando la motivación y la emoción, desde la niñez, pasando por la adolescencia, hasta la edad adulta. Esta autora estudió las particularidades psicológicas individuales de cada etapa del desarrollo que están directamente relacionadas con las condiciones de vida, las actividades y el lugar que ocupa el sujeto en las relaciones sociales que establece.

Para explicar la relación que tiene la cultura con el desarrollo de la personalidad humana, Bozhovich (1976) analiza el concepto, presentado por Vigotski, en una conferencia dada a estudiantes de medicina en la Universidad de Moscú en 1934, de la “situación social del desarrollo” (p. 115). La autora explica que no hay una edad exacta para estipular etapas de desarrollo, pero se puede hablar de características generales de cada etapa. Estas características pueden explicarse como propias de una determinada fase y por peculiaridades de una estructura integral de la personalidad del joven.

> De esta forma, cada uma de las edades escolares, primaria, media y superior, se diferencia una de la otra por la estructura cualitativamente peculiar de sus particularidades, y el paso de una a otra no representa un proceso evolutivo sino un salto dialéctico hacia una nueva cualidad.” (Bozhovich, 1976 p.116).

Al tratar sobre el desarrollo infantil en la primera infancia, Bozhovich (1976) afirma que los estudios científicos sobre esta fase enfatizan, la mayoría de las veces, las principales necesidades biológicas del niño, su interrelación con su madre y su papel en la formación de su psiquis. En el contexto escolar se suelen abordar problemas de enseñanza y adquisición del lenguaje, formación de conceptos, hábitos, destrezas y costumbres, es decir, problemas relacionados con su adaptación escolar. Los estudios sobre el desarrollo psíquico de los niños pequeños se dividirían entonces.

Sobre esta cuestión Vigotski funda la idea de que, en cada etapa del desarrollo psíquico del ser humano, no sólo actúan peculiaridades de las funciones y procesos psíquicos específicos, sino también una combinación particular de estos procesos. En otras palabras, en el tránsito de una etapa a otra, no sólo las funciones psíquicas específicas, como las adquisiciones cognitivas, el pensamiento lógico, la memoria, etc., crecen y cambian cualitativamente, sino también las correlaciones que estas funciones tienen entre sí. Según él, las diferentes funciones psíquicas crecen y se desarrollan de manera irregular. Es como si todas las demás funciones actuaran sobre el crecimiento de una función particular, en una combinación particular, y a través de ella. Este proceso condiciona la peculiaridad de la estructura de la conciencia en cada etapa de su desarrollo. Aquí hay un ejemplo para ilustrar el problema:

> En la edad tempana, según Vigotsky, resulta característico el desarrollo dominante de la percepción. Todos los otros procesos y funciones psíquicos, la memoria, la atención, el pensamiento, las emociones, etc, se realizan a través de la percepción." (Bozhovich 1976, p. 121).

Según el punto de vista de Vigotski, la diferencia entre un bebé y un niño hasta los siete años corresponde al papel de la memoria como medio de acumulación de experiencia personal, intensamente adquirida durante este período. A esta edad, todas las funciones psíquicas, sus peculiaridades y su desarrollo están ligadas a este hecho. Ya en la edad escolar, la memoria comienza a distinguirse, cuando comienza a formar una conexión y sobre la base del pensamiento mismo, comienza a adquirir un carácter lógico. Así, mientras que para el niño pequeño pensar significa recordar, para el adolescente recordar significa pensar.

Así, cada período se caracteriza por una estructuración de la conciencia como un todo, es decir, por una estructura especial de conexiones de conciencia y relaciones interfuncionales, lo que, a su vez, condiciona el carácter y el papel especial de cada función psíquica que influye en la estructura de la conciencia. Así, Vigotski dio un salto en los estudios del desarrollo psíquico humano, no sólo al explicar su lógica interna, sino también al comprender la singular relación de este desarrollo con el contexto histórico-cultural. Esto explicaría el hecho de que personas que fueron criadas en las mismas condiciones sociales tengan particularidades muy diferentes.

Entonces, para comprender el papel del contexto social en el desarrollo humano, es necesario enfocarse en él, no de manera absoluta, sino de manera relativa e histórica. Vigotski (1932/1987) decía que el ambiente no debe ser estudiado como una situación actual de desarrollo que, por la fuerza contenida en esta situación, determina por sí mismo el desarrollo del joven. Pero, estas influencias del entorno también dependen de las propiedades psicológicas del individuo, formadas previamente. Vigotski consideró esta posición no sólo para explicar la aparición de peculiaridades individuales en el desarrollo de la persona, sino también para descubrir las peculiaridades de cada etapa.

> Cualquier elemento del medio, decía, influye en el niño de distinta forma, en dependencia de la etapa de desarrollo en que se encuentre el propio niño. (...) incluso en los casos en que las influencias del medio sean invariables por su contenido objetivo, influyen en le niño de distinta forma, debido a los cambios que tienen lugar el propio niño. (Ibid.p. 122).

Así, para comprender la influencia del entorno en la formación de las particularidades psicológicas del individuo según su edad, es necesario tener en cuenta no sólo los cambios que se han producido en el entorno, sino también los cambios que han tenido lugar en el propio individuo, lo que, a su vez, condiciona el carácter de la influencia del entorno sobre su posterior desarrollo psíquico.

En este contexto, Vigotski introduce el concepto de "situación social de desarrollo", que es:

> aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica em cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período. (Bozhovich, 1976 p.123.)

6. Las vivencias

Con base en las observaciones presentadas, Bozhovich (1976) trabaja sobre el concepto de experiencia, entendiéndola como la relación afectiva de la persona con el contexto. Vigotski no profundizó sus estudios sobre las experiencias, pero, según él, para comprender cómo el ambiente interfiere en el desarrollo y cómo determina su curso, es necesario comprender el carácter de las experiencias del individuo, es decir, el carácter de lo afectivo. relación que establece con el contexto social. Al hablar de estado afectivo, Vigotski tiene en cuenta no sólo una emoción intensa, provocada por una influencia externa muy fuerte, sino también experiencias emocionales prolongadas y profundas, directamente relacionadas con las necesidades, motivos y aspiraciones que son de vital importancia para el sujeto.

Bozhovich fue más allá que Vigotski, entendiendo que el carácter de las experiencias debe definir el carácter y estado de las necesidades presentes en el sujeto y, evidentemente, cuanto más esenciales son las necesidades, más fuertes y profundas son las experiencias. En otras palabras, detrás de las experiencias está el mundo de las necesidades de la persona, sus aspiraciones, sus deseos y propósitos, en su complejo entramado y en su correlación con las posibilidades de satisfacción de estos deseos. Así, todo este sistema de vínculos, que no es simple, todo este mundo de necesidades y aspiraciones adolescentes debe ser dilucidado y descifrado para comprender la influencia de las condiciones externas en su desarrollo.

Resumiendo, las observaciones presentadas, diríamos que el carácter de las experiencias dependerá, en primer lugar, de las necesidades o combinación de necesidades que dicha experiencia refleje y, en segundo lugar, del grado de satisfacción de estas necesidades. Así, la experiencia refleja el estado de satisfacción del sujeto en sus

relaciones con el contexto social. En otras palabras, a partir de las experiencias podemos desentrañar la complejidad de las condiciones internas y externas que determinan la formación de la personalidad humana. Así, la experiencia cumple una función sumamente importante, que es la de informar la naturaleza de la relación que el sujeto está estableciendo con el medio y orientar su conducta.

Frente a esto, afirmamos que, en la concepción vigotskiana, la cultura, como proceso histórico, está íntimamente ligada al individuo, interfiriendo directamente en su desarrollo físico y psíquico. Así, no podemos comprender al adolescente fuera de sus relaciones con la sociedad en la que vive y desconectado de sus interacciones con los sujetos y con la cultura del grupo social en el que está y ha estado inserto. Estas relaciones constituyen su subjetividad, su forma de sentir, pensar y actuar sobre el mundo. También agregamos que el tema no se desarrolla completamente sin el apoyo de otros. Si la relación con el otro impulsa y produce desarrollo, entonces este otro tiene un papel esencial en la construcción de las funciones psíquicas.

7. La situación social del desarrollo y la creatividad

Los estudios sobre la creatividad aún se dividen entre dos concepciones psicológicas que siguen básicamente dos direcciones: la concepción innata y la concepción ambientalista de la psicología (Davis y Oliveira, 1994).

En la concepción innatista, la creatividad sería una característica del ser humano existente desde su nacimiento, una característica filogenética, heredada de la especie humana. Para desarrollarla bastaría proporcionar a los niños unas condiciones de bienestar en las que ellos mismos desarrollarían esta habilidad propia de su naturaleza humana. Es importante no olvidarse que la creatividad alguna vez fue vista como un regalo dado por Dios a unos pocos privilegiados. La llamada predestinación, también en este dominio, es un término que tiene su razón de ser, ya que el innatismo aún es ampliamente defendido no sólo en teología, sino también cuando se trata de procesos psíquicos más complejos.

En este sentido, la creatividad sería una herencia de la especie o un don de la naturaleza o del Creador y nada se puede hacer una vez que una determinada persona no ha sido agraciada con tales talentos. Las teorías del Crecimiento Natural y las Teorías del Don, tan difundidas en Brasil en la década de 1960, vinieron a legitimar esta idea y dar una coloración científica a tal pensamiento (Bigge, 1977). Sin embargo, el concepto de creatividad ha sufrido, a lo largo de los años, varias mutaciones inherentes al desarrollo del concepto.

Por otro lado, a la luz de la concepción ambientalista, la mente es estudiada como reactiva, neutra y receptiva. El organismo se considera reactivo y aprende un cambio en el comportamiento, que se produce a través de la estimulación. La creatividad, en esta perspectiva, sería entendida como una habilidad a desarrollar después del nacimiento, a través de una acumulación de información y estimulación sensorial, recibida por el niño durante su desarrollo. Así, si el niño no se convirtió en un adulto creativo, fue porque no se le brindaron las condiciones ambientales ideales y estimulantes, así como la información suficiente para su desarrollo.

La idea de situación social del desarrollo, inaugurada en la década de 1930 por Vigotski y ya explicada en este artículo, supera las dos concepciones dicotómicas de la creatividad (innatista y ambientalista), entendiendo al otro (contexto social) no sólo como inhibidor o facilitador de la expresión y manifestación de la creatividad, sino como constituyente de la subjetividad y la creatividad en el momento de su propia expresión.

De esta forma, contrariamente a la creencia de que la creatividad sería un privilegio de unos pocos, seleccionados por la cultura, o un "don divino", para Vigotski (1930-1990) la creatividad no es rara y está presente siempre que la imaginación humana se combina, cambia y crea algo nuevo. Vigotski, a principios del siglo pasado, inauguró un nuevo enfoque de la creatividad, entendiéndola no como una cualidad natural del ser humano, sino como resultado de la interacción entre el individuo y el contexto social.

8. La creatividad y la salud de las personas

En la actualidad, la creatividad ha sido una preocupación no sólo por su importancia social, sino también por lo que significa para el desarrollo y bienestar de los individuos. Ya hemos explicado que la creatividad humana es un proceso complejo y multideterminado en el que intervienen recursos de la personalidad, necesidades y síntesis motivacionales. Mitjáns (2007) llama a este fenómeno humano un proceso complejo de la subjetividad humana. Y explica que:

> na possibilidade de criar algo novo e valioso está implicada, entre outros fatores, uma configuração de processos subjetivos, tanto da subjetividade individual como da subjetividade social, que, a meu ver, constitui a essência da criatividade (Mitjáns, 1997 p. 54)[9].

Mitjáns (1997) ha defendido, en sus estudios sobre la creatividad, su carácter único e individual, entendiendo que en la base de la expresión creativa se encuentran elementos de la personalidad del sujeto que se conjugan y expresan individualmente, aunque algunos de estos elementos de la subjetividad del sujeto se han asociado a la expresión creativa, tales como motivación e implicación con la tarea, diversas habilidades cognitivas, adecuada autoevaluación, seguridad, flexibilidad, audacia, entre otras características. Elementos que nunca aparecen de forma aislada y solitaria en la persona, sino combinados con otros recursos personológicos y elementos de comunicación y del contexto en el que se inserta el sujeto.

La autora prosigue su razonamiento afirmando que el sujeto es creativo precisamente en aquellas áreas donde se concentran sus principales necesidades, las cuales constituyen formaciones motivacionales, ya que integran no uno, sino un conjunto de motivos y necesidades del sujeto. Mitjáns Martínez (1997) señala dos formaciones motivacionales que se encuentran estrechamente asociadas con la creatividad: las intenciones profesionales

9 La posibilidad de crear algo nuevo y valioso implica, entre otros factores, una configuración de procesos subjetivos, tanto de la subjetividad individual como de la subjetividad social, que, a mi modo de ver, constituye la esencia de la creatividad (Mitjáns Martínez, 1997 p. 54)

y la autoevaluación. En un estudio con 27 adolescentes, la autora concluye que los sujetos con expectativas positivas, en relación con ellos mismos y con sus estudios, son alumnos con mayor rendimiento intelectual y potencial creativo entre alto y moderado.

Las investigaciones con adolescentes también muestran que la creatividad está relacionada con la autoestima, pues para hacer pública la realización personal es necesario tener confianza en sí mismo. Así, estos estudios han demostrado que el joven libremente creativo tiene, en la mayoría de los casos, altos niveles de confianza en sí mismo, madurez emocional, serenidad e independencia. Esta independencia estaría relacionada con otros elementos funcionales de la personalidad que intervienen con la creatividad, como la autonomía, el inconformismo, la falta de convencionalismo, la autodeterminación (capacidad del sujeto para actuar en función de fines y fines propios), entre otros.

Son estos elementos los que llaman particularmente nuestra atención cuando se trata de adolescentes atendidos por el CEPEA/UFG, ya que contienen, de una u otra forma, inconformismo, cierto grado de autonomía e independencia y falta de convencionalismo, elementos que los investigadores cubanos presentan como importantes en la configuración creativa del sujeto. Por tanto, si se dan las condiciones y posibilidades de expresión adecuadas, ¿Estos adolescentes no se sentirán cómodos para producir algo que tenga cierto valor? ¿Estos momentos y circunstancias adversas en la vida de estos sujetos no pueden generar posibilidades para crear promoviendo transformaciones significativas?

Cuando Mitjáns (2007) plantea que la creatividad está asociada a configuraciones de personalidad, se refiere a procesos psicológicos que no son innatos ni naturales en el ser humano, sino que se constituyen a partir de lo social. El contexto, entonces, está presente como constituyente de los procesos que involucran el acto de crear y no como un elemento superpuesto, a pesar de ser cualitativamente diferente.

En este punto, es necesario tomar la categoría "sujeto" desarrollada por González (2003) cuando se refiere a un sujeto concreto, portador de personalidad, consciente, que tiene voluntad y toma decisiones, construye representaciones de la realidad y experimenta emociones en su proceso interactivo de desarrollo. Procesos de interacción que se dan en función de los recursos personológicos ya construidos y los que se constituirán en la propia situación social en que se desarrollen dichos recursos.

Si bien no pueden tomarse como universales, Mitjáns (1997) define algunas barreras sociales que pueden inhibir el desarrollo de los recursos subjetivos que pueden subyacer a la creatividad, promoviendo así lo que la autora llama un circuito negativo. En este circuito, la persona cree que no es creativa, por lo tanto, no expone sus ideas en público. Como resultado, otras personas no la ven como creativa, y cuando necesitan una idea interesante, nunca la buscan, lo que confirma su imagen negativa de sí misma con respecto a la creatividad.

Sin embargo, lo contrario también es cierto cuando se crea un circuito positivo con respecto al acto de crear. La persona se cree razonablemente creativa, con una adecuada autoevaluación, y en consecuencia se siente preparada y expresa sus ideas; otras personas la ven como un ser creativo, lo que refuerza la imagen positiva que tiene de sí misma en cuanto a tener buenas ideas.

Es importante dejar claro que no existen barreras preestablecidas a la creatividad, y estas barreras son barreras percibidas por la persona. La autora enumera algunas barreras personales como: inseguridad, falta de motiva-

ción, miedo de equivocarse; dificultad para ver un problema desde diferentes ángulos; además de elementos que frenan internamente al individuo. Estas barreras se constituyen en el sujeto a partir de su historia y relaciones sociales. Además, Mitjáns (1997) señala algunas barreras sociales que podrían actuar como inhibidores de la expresión creativa del sujeto, tales como: elementos culturales y elementos de subjetividad social que limitan la expresión creativa: autoritarismo; falta de estímulo a la creatividad; incomprensión de los compañeros, entre otras barreras percibidas por el sujeto.

9. Consideraciones finales

Una primera consideración que nos gustaría hacer a modo de conclusión es que la realidad no actúa sobre el sujeto como algo ajeno o externo a él. Así, es el sujeto quien piensa, crea y transforma esta realidad según sus recursos personológicos y su condición de ser humano subjetivamente constituido. En otras palabras, la realidad no es una realidad objetiva, sino una realidad subjetivada por el sujeto que se constituye en este proceso, que también constituye este entorno. Así, el contexto no determina linealmente la expresión creativa del sujeto, sino que participa de manera diferenciada en la posibilidad de esta expresión. Expresión creativa en una visión de las relaciones sociales constituidas y construidas por sujetos, como sujetos transformadores.

Sobre los procesos creativos y el contexto social, se entiende que el acto de provocar, en el sentido de motivar al sujeto por la inquietud, el extrañamiento y la familiaridad, como constituyentes permanentes de posibilidades subjetivas de ver, reconocer y actuar en lo cotidiano, establece en el propio sujeto modos de ver y percibir que son subjetivos. Como los sujetos crean de manera diferente, en las mismas situaciones, debido a sus vivencias y experiencias, es decir, de acuerdo con su contexto cultural, su repertorio y bagaje social debe tener relevancia en la producción de sentido como fuerza productora creativa. En nuestro caso, en la producción artística con adolescentes, este hecho quedó patente en sus producciones creativas.

Si el elemento subjetivo participa de diferentes formas en el proceso de creación, podemos decir que la creatividad y la salud están íntimamente relacionadas. Salud entendida aquí como el

> desenvolvimento de um conjunto de recursos subjetivos que permite ao sujeito uma interrelação adequada com a situação social em que vive e com as condições e os conflitos que cotidianamente enfrenta (Mitjáns Martínez, 2007, p. 58).

Otra consideración relevante, cuando se trata de adolescentes, es la importancia de lo psíquico para la salud humana, ya que el modo de vida más saludable depende de los recursos psicológicos desarrollados también a partir de la interacción con el medio ambiente como formas de ser y actuar. Esta forma de vida también puede estar relacionada con la producción de algo nuevo y que tiene cierto grado de valor social, aunque sea un valor para quien lo crea. Lo nuevo, el descubrimiento, la salida de la zona de *confort*, no sólo como innovación, sino como opciones pueden verse como posibilidades de creaciones continuas en las acciones cotidianas durante el proceso de percepción y desarrollo. Este carácter activo del individuo, como sujeto de su forma de vida, define

condiciones más saludables de existencia. Algunos estudios sobre salud psicológica (Mitjáns Martínez 2007, Rogers 1997, entre otros) encuentran elementos comunes entre una personalidad más saludable y aquellos que han sido identificados como asociados al comportamiento creativo.

Una vez más recordamos que la creatividad es un proceso complejo que está directamente relacionado con la subjetividad (sujeto y personalidad). Creatividad que se desarrolla a partir de sistemas psicológicos de afectación y necesidad. La salud integral del sujeto es también un proceso complejo que determina y es determinado por su subjetividad y es precisamente la dimensión subjetiva de ambos procesos la que permite establecer una relación más estrecha entre creatividad y salud. La creatividad entendida aquí, no exclusivamente como la producción de algo nuevo y valioso, sino el desarrollo de la capacidad subjetiva de vivir creativamente y, en ese sentido, ¡estos adolescentes son imbatibles!

10. Bibliografía

Bozhovich, L. I. (1976). *La Personalidad y su Formación en la Edad Infantil*. Pueblo y Educación.

Bigge, M. L. (1977). *Teorias da aprendizagem para professores*. EPU/EDUSP.

Davis, C. y Oliveira, Z. M. R. (1994). *Psicologia na Educação*. Cortez

De La Torre, S. (2012). *Instituiciones Educativas Creativas. Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituiciones educativas* (VADECRIE). Editorial Círculo Rojo

_____.(2005). *Dialogando com a criatividade*. Madras.

González, F. y Mitjáns, A. (1989). *La personalidad su Educación y desarrollo*. Pueblo y Educación.

González, F. (1999). Psicologia e Educação: desafios e projeções. Em O. A. Rays, (Eds.), *Trabalho Pedagógico: realidades e perspectivas*, (pp. 102-117). Sulina.

_____. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia. Caminhos e Desafios*. Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade – uma aproximação histórico-cultural*. Pioneira Thomson Learning.

_____. (2004). O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. En L. M. Simão, y A. Mitjáns, (Eds). *O Outro no Desenvolvimento Humano*. Pioneira Thomson Learning.

González, F. (Org.). (2005). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicología*. Cengage Learning.

Maluf, M. R. y Mozzer, G. N. S. (2000). Operações com signos em crianças de 5 a 7 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16*(1), https://doi.org/10.1590/S0102-37722000000100009

Mitjáns, A. (1997). *Criatividade, Personalidade e Educação*. Papirus editora.

_____. (2004). O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. En L. M. Simão y A. Mitjáns, A. (Eds.), *O Outro no Desenvolvimento Humano. Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. Pioneira Thomson Learnig (p 77-99)

_____. (2005). A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. En F. González (Org.), *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. Pioneira Thomson Learning. (p.1-25)

Mitjáns, A. (2007). Criatividade e Saúde nos indivíduos e nas instituições. In VIRGOLIM, A. M. (Eds). *Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos*. Editora UnB.

Mitjáns, A., Scoz, B. J. L. Y Castanho, M. I. S. (2012). *Ensino e Aprendizagem: a Subjetividade em Foco*. Liber Livros.

Mozzer, G. N. S. y Borges, F. T. (2008). A Criatividade infantil na perspectiva de Lev Vigotski. *Revista Inter Ação, Goiânia, 33*(2), p. 297–316, 2008. DOI: 10.5216/ia.v33i2.5269

Mozzer, G. N. S. (2012). Relação entre Literatura Infantil e Criatividade nos Processos de Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil. En A. Mitjáns, B. J. L., Scoz, y M. I. S. Castanho (Eds)., *Ensino e Aprendizagem: a Subjetividade em Foco*. Liber Livros.

Neves-Pereira, M. S. (2004). *Criatividade na Educação Infantil: um estudo sociocultural construtivista de concepções e práticas de educadores*. [Tese de Doutoramento, Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília]. http://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150018

Rogers, C. R. (1997). *Tornar-se Pessoa*. Martins Fontes.

Richard, V., & Runco, M. A. (2020). Creativity: The emergence of a new dimension of sport expertise. In G. Tenenbaum, R. C. Eklund, & N. Boiangin (Eds.), *Handbook of sport psychology: Social perspectives, cognition, and applications*, (pp. 632 649). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch30

Runco, M. A. (1996). *Personal Creativity: definition and develomental issues. In Creativity from childhood through adulthood: the developmental issues*. Editora Jossey bass Publishers. (p. 3-30). https://www.academia.edu/6091711/Personal_creativity_Definition_and_developmental_issues

Torrance, E. P. (1996/1974). *Torrance Test of Creative Thinking: Norms technical manual*. Princeton Personal Press.

Vigotski, L. S. (1932/1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica.

_____. (1930/1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology, 28,* 84-96. https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405280184

_____. (1995). *Historia del Desarrollo de las funciones psiquicas superiores*. Obras Escolhidas.

Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S., y Neves-Pereira, M. S. (2006). *Toc, toc, plim, plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento*. Papirus Editora.