

 ALTERNATIVAS
CUBANAS
en psicología

Volumen 8. Número 23 /2020

ISSN 2007 – 5847



Revista Cubana de Alternativas en Psicología.

Revista Alternativas Cubanas en Psicología, Vol 8 Núm 23, es una publicación cuatrimestral editada por la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología A.C., calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla, Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012, www.acupsi.org, info@acupsi.org. Editor responsable: Manuel Calviño. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2012-041911383500-203 otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN 2007-5847. Responsable de la actualización de este número, emotional.com.mx, Javier Armas. Sucre 168-2, Col. Moderna. Delegación Benito Juárez. C.P. 03510. Fecha de última modificación: 27 de marzo de 2013. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Alternativas cubanas en Psicología

Revista cuatrimestral de la
Red cubana de alternativas en Psicología.
Volumen 8, Número 23, mayo / agosto 2020

Comité Editorial

Manuel Calviño (Director)
Reinerio Arce Valentín
Patricia Áres Muzio
Roberto Corral Ruso
Roxanne Castellanos
Aurora García Morey

Lourdes Ibarra Mustelier
Alexis Lorenzo Ruiz
Daybel Pañellas Álvarez
Miguel Ángel Roca Perera
Norma Vasallo
Bárbara Zas Ros

Consejo Editorial

Javiera Andrade (Uruguay)
Javier de Armas (México)
Edgar Barrero (Colombia)
Ana Bock (Brasil)
Rogelio Díaz (México)
Álvaro Díaz Gómez (Colombia)
Horacio Foladori (Argentina-Chile)
Mara Fuentes (Cuba-Canadá)
Jorge Enrique Torralbas (Cuba)
Maria da Graça Marchina Gonçalves (Brasil)
Carlos Lesino (Uruguay)
Diana Lesme (Paraguay)
Ericka Matus (Panamá)

Albertina Mitjans (Cuba-Brasil)
Liliana Morenza (Cuba-Bolivia)
Mario Molina (Argentina)
Carolina Moll (Uruguay)
Marco Eduardo Murueta (México)
Gustavo Pineda (Cuba-Nicaragua)
Danay Quintana (Cuba-México)
David Ramírez (Costa Rica)
Ana Maria del Rosario Asebey (Bolivia- México)
Rolando Santana (Cuba-Dominicana)
Maria Cristina Teixeira (Cuba-Brasil)
Luís Vazquez (Perú)
Nelson Zicavo Martínez (Uruguay-Chile)

I N D I C E

EDITORIAL 5

PRESENTACIÓN

VIDA Y LEGADO DE FERNANDO GONZÁLEZ REY: INTRODUCCIÓN A LA REVISTA EN SU HOMENAJE

Daniel Magalhães Goulart

José Fernando Patiño Torres

Albertina Mitjás Martínez

Editores del número.. 7

ARTÍCULOS

SUBJETIVIDAD, SUJETO Y SALUD MENTAL: UN ESTUDIO DE CASO MÁS ALLÁ DE LA LÓGICA DE LA PATOLOGÍA

Daniel Magalhães Goulart

Fernando González Rey. 14

MÁS ALLÁ DEL DESARROLLO PSÍQUICO: APUNTES SOBRE EL DESARROLLO DE LA SUBJETIVIDAD

Luis Alberto Taype Huarca. 36

INTERPRETANDO LA ACCIÓN COMO CONFIGURACIÓN SUBJETIVA: EXPERIENCIA, SUBJETIVIDAD Y PRÁCTICA DEPORTIVA

Laura Rojas Vidaurreta

Luisa Vidaurreta Lima. 48

SUBJETIVIDAD EN LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA: DE LA TEORÍA EDUCATIVA VYGOTSKYANA HACIA UNA CONCEPCIÓN COMPLEJA DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

David Subero

Luis Fernando Brito-Rivera. 66

IMPLICACIONES DE LA TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ESCOLAR

Raymond Madrigal Pérez

Pablo Fossa Arcila 80

LA EMERGENCIA DEL APRENDIZAJE CREATIVO

Pilar de Almeida

Albertina Mitjás Martínez 95

**ANÁLISIS CRÍTICO DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
DESDE LA TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD**

Roberto José Bueno Hernández

Walfredo González Hernández

Walter Jesús Naveira Carreño 112

**EXPRESIONES DE LA SUBJETIVIDAD SOCIAL DEL AULA Y CREATIVIDAD
EN EL APRENDIZAJE: UN ESTUDIO DE CASO**

Carolina Torres Oliveira

Albertina Mitjás Martínez 126

**EDUCACIÓN Y PERSPECTIVAS EN LA PRIMERA INFANCIA:
EL TIEMPO EN LA TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD**

Cristina M. Madeira-Coelho 145

**LA RELACIÓN ORIENTADOR/ALUMNO EN LA FORMACIÓN DOCTORAL:
UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD**

José Fernando Patiño Torres 159

**ACCIONES Y RELACIONES PEDAGÓGICAS QUE LEGITIMAN LA EXPRESIÓN
DEL ESTUDIANTE COMO SUJETO
EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE**

Maristela Rossato

Geane de Jesus Silva

Ribanna Martins de Paula

Jonas Filippe Matos 181

SUBJETIVIDAD Y APRENDIZAJE MUSICAL

Elias Caires de Souza 196

Los autores 217

I N D E X

EDITORIAL 5

PRESENTACIÓN

FERNANDOS GONZÁLEZ REY LIFE AND LEGACY: INTRODUCTION TO THE JOURNAL IN TRIBUTE TO HIM

Daniel Magalhães Goulart

José Fernando Patiño Torres

Albertina Mitjás Martínez

Editores del número.. 7

ARTICLES

SUBJECTIVITY, SUBJECT AND MENTAL HEALTH: A CASE STUDY BEYOND THE LOGIC OF PATHOLOGY

Daniel Magalhães Goulart

Fernando González Rey. 14

BEYOND PSYCHIC DEVELOPMENT: NOTES ON THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY

Luis Alberto Taype Huarca. 36

INTERPRETING THE ACTION AS A SUBJECTIVE CONFIGURATION: EXPERIENCE, SUBJECTIVITY AND SPORTS PRACTICE

Laura Rojas Vidaurreta

Luisa Vidaurreta Lima. 48

SUBJECTIVITY IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: FROM VYGOTSKYAN EDUCATIONAL THEORY TOWARDS A COMPLEX CONCEPTION OF SCHOOL LEARNING

David Subero

Luis Fernando Brito-Rivera. 66

IMPLICATIONS OF THE THEORY OF SUBJECTIVITY IN THE SCHOOL TEACHING-LEARNING PROCESS

Raymond Madrigal Pérez

Pablo Fossa Arcila 80

THE EMERGENCY OF CREATIVE LEARNING

Pilar de Almeida

Albertina Mitjás Martínez 95

PROBLEM'S RESOLUTION'S CRITICAL ANALYSIS FROM THE SUBJECTIVITY THEORY Roberto José Bueno Hernández Walfredo González Hernández Walter Jesús Naveira Carreño	112
EXPRESSIONS OF CLASSROOM SOCIAL SUBJECTIVITY AND LEARNING CREATIVITY: A CASE STUDY Carolina Torres Oliveira Albertina Mitjás Martínez	126
EDUCATION AND PERSPECTIVES IN EARLY CHILDHOOD: TIME IN THEORY OF SUBJECTIVITY Cristina M. Madeira-Coelho	145
THE RELATIONSHIP SUPERVISOR/STUDENT IN DOCTORAL TRAINING: AN APPROACH FROM THE THEORY OF SUBJECTIVITY José Fernando Patiño Torres	159
PEDAGOGICAL ACTIONS AND RELATIONSHIPS THAT LEGITIMATE THE STUDENT'S EXPRESSION AS A SUBJECT IN THE LEARNING PROCESS Maristela Rossato Geane de Jesus Silva Ribanna Martins de Paula Jonas Filippe Matos	181
SUBJECTIVITY AND MUSICAL LEARNING Elias Caires de Souza	196
The authors	217

Editorial

Siento una profunda alegría y orgullo compartido por la entrega de este número de *Alternativas cubanas en Psicología* (volumen 8, número 23). La publicación que ponemos al alcance de todos, no es un deber (o no es solo un deber); no es un reconocimiento (o no es solo un reconocimiento); Tampoco es solamente un *in memoriam*, ni solo un acto de profunda amistad. Esta publicación es un elemental reconocimiento de derecho a quien tanto hizo, y de otra manera sigue haciendo, por el desarrollo de la Psicología en Cuba, y en América Latina.

Cuando le propuse a los editores –Albertina, Daniel y José Fernando– hacer este número de la revista, mi pensamiento andaba de recuerdos. Todos mis recuerdos con Fernando (González Rey) son amistosos, cargados de buen humor y empatía, de complicidad expresa e implícita. Son avalanchas pletóricas de polémicas y discusiones teóricas, profesionales, sociales, culturales, políticas, en las que nos empeñábamos a fondo, e intentábamos terminar en “crecer-crecer”, porque no eran para otra cosa que no fuera para eso: para pensar y entender mejor, pensar decidir y actuar, para aclarar y enriquecer nuestras ideas... las compartidas, y las conflictuadas, llegando por momentos hasta el antagonismo. Todas, absolutamente todas, terminaban en carcajadas de largo alcance, abrazo y palmadas en espalda y brazos. Pero sobre todo terminaban, o se continuaban, en horas de pensamiento para elaborar y digerir los contenidos de nuestros intercambios. En Cuba, con mucha frecuencia. Ya en Brasil, país que lo acogió con ansias y bienvenidas, más distantes, correos electrónicos por medio.

Desde que salió nuestra revista al espacio web, Fernando se sumó al empeño. En el primer número que logramos hacer (Volumen 1, número 1, enero de 2013), se publicó su trabajo “Subjetividad, Cultura y Psicología: Repasando un camino recorrido por la Psicología en Cuba”. Muchos se extrañaron. Creo que él mismo. Algunos ostracismos aún reinantes, miradas obsoletas, fuera de épocas y contextos, no vieron con agrado que la voz de Fernando se escuchara en *Alternativas cubanas en Psicología*. Pero ni queríamos ni podía ser de otro modo. Las elaboraciones de Fernando son alternativas, son psicológicas, y son cubanas. De tres, tres. Al final, el efecto fue más disuasivo que polémico. En enero de 2013 se publicó la revista, y a inicios de diciembre de ese mismo año, hizo en *Hominis* su presencia pública, en los Salones del Centro de Convenciones PALCO, con asistencia amplia y ancha, y su voz libre y auténtica.

Más allá de adeptos y detractores, de fanáticos e indiferentes, como toda obra significativa, la de Fernando contiene elaboraciones propias sobre temas alto valor para la psicología. Sus ideas, criterios, elaboraciones teóricas sobre nociones como subjetividad, sentidos personales, configuraciones subjetivas, incluso las de sus primeras etapas –los niveles de regulación, personalidad– polinizan nuevas investigaciones y producciones teóricas en todo el continente. Son fuente de abastos para quienes no quieren andar por el mismo sendero, sin dejar una huella propia.

Con el presente número, no se pretende agotar, pero sin duda alguna sí contribuir, a mostrar implicaciones del trabajo del colega y amigo, fallecido hace poco más de un año, y convocar a jóvenes investigadores, no solo a beber en la fuente producida por el Maestro y sus discípulos, sino a perfilar una actitud cuestionadora y como tal renovadora del saber científico de nuestra disciplina. La obra de Fernando, nacida en los años en que hacía su doctorado en tierras moscovitas, preliminarmente encauzada, y más adelante robustecida, en los pasillos y aulas de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, y por último madurada y enriquecida en tierras brasileras, necesita ser más estudiada y multiplicada. Aquí solo nos asomamos al impacto de su trabajo de las manos de profesionales de Perú, España, México, Chile, y obviamente Brasil y Cuba.

Mi agradecimiento a Albertina Mitjás Martínez, Daniel Magalhães Goulart y José Fernando Patiño Torres, por haber asumido la preparación y montaje de este número. A los autores por sus contribuciones. Y a los lectores porque sé que no quedarán indiferentes a la lectura de los artículos aquí presentados.

Personalmente, podría decir que saldo una deuda de gratitud, cariño, respeto y alta consideración por el amigo. Pero prefiero seguir siendo su deudor honorífico, y seguir publicando en nuestra revista, los trabajos de aquellos que hacen de su obra un referente.

Pedimos disculpa a nuestros lectores y nuestras lectoras, por el pequeño atraso en la salida de la revista. Todo ha sido impactado por la presencia maléfica del nuevo coronavirus. Pero acá está la revista. Y estoy convencido que será recibida con mucho agrado, agradecimiento y beneplácito, por los psicólogos y psicólogas de todo el continente.

Manuel Calviño

Director

VIDA Y LEGADO DE FERNANDO GONZÁLEZ REY: INTRODUCCIÓN A LA REVISTA EN SU HOMENAJE

Daniel Magalhães Goulart
José Fernando Patiño Torres
Albertina Mitjás Martínez
Editores del número.

Este número de la revista *Alternativas cubanas en Psicología*, está dedicado a la vida y obra de Fernando González Rey, psicólogo y científico social cubano fallecido en marzo de 2019 en la ciudad de São Paulo (Brasil). Componen este número una serie de artículos inspirados y fundamentados a partir de la Teoría de la Subjetividad/Epistemología Cualitativa, escritos por investigadores de diversas instituciones y países tales como España, Brasil, Perú, Colombia y, por supuesto, Cuba.

Tres aspectos hacen que este trabajo colectivo sea más significativo: El primero, que el homenajeado abre la lista de escritos científicos con un estudio sobre subjetividad y salud mental, en coautoría con Daniel Magalhães Goulart. El segundo, que es un monográfico que está siendo publicado en una revista científica de psicología de Cuba, su país, con el que siempre soñó contribuir con su producción científica. El tercero, que una de las coeditoras es Albertina Mitjás Martínez, compañera de vida y de trabajo académico de González Rey.

González Rey nació en La Habana en 1949. Fue uno de los autores latinoamericanos con mayor contribución a la psicología y la ciencia en general, a través de la creación de la Teoría de la Subjetividad, junto con la Epistemología Cualitativa y la metodología constructiva-interpretativa (González Rey, 1997; 2000; 2003; 2005; 2007; 2014; 2016; 2017; 2018; González Rey y Mitjás Martínez, 2016; 2017a; 2017b; 2019). A partir de su espíritu transgresor y creativo, desafió los fundamentos cristalizados de la psicología objetivista clásica, para proponer la subjetividad como un marco teórico y epistemológico para la investigación y la práctica profesional en diferentes campos.

Participó de la Revolución Cubana, desde los once años de edad, alfabetizando a poblaciones juveniles y adultas dentro de la Campaña Nacional de Alfabetización (Rodríguez, 2019). Posteriormente, inició su formación en la carrera de psicología en la Universidad de La Habana, destacándose como líder estudiantil perteneciente a la Juventud Comunista y, luego, como miembro activo del Partido Comunista de Cuba. Durante su militancia al interior de estas organizaciones políticas, se caracterizó por su crítica y reflexión permanente frente a las formas y espacios sociales que consideraba burocráticos y dogmáticos (Goulart, Mitjás Martínez y Esteban-Guitart, 2020).

Durante su proceso formativo como estudiante, ocurrido entre 1968 y 1973, se sintió profundamente influenciado por el psicoanálisis y el humanismo, y por autores como G. Allport –con su crítica a la psicología de base instrumental– y L. Bozhovich, quien lo inspiró a realizar sus primeros estudios sobre autovaloración de los estudiantes y la forma como actuaban frente al fracaso escolar, así como investigaciones sobre los ideales morales y las intenciones profesionales (Goulart, Mitjás Martínez y Esteban-Guitart, 2020). En este proceso rico de formación, también se sintió muy influenciado por diversos autores de la literatura, entre los cuales él mismo destacaba a Kundera, Tolstoi y Márai, a quienes consideraba “verdaderos clásicos de la comprensión subjetiva de las realidades humanas” (González Rey y Patiño, 2017, p.126).

Obtuvo su Doctorado en Psicología en el Instituto de Psicología General y Pedagógica de Moscú (1979) y el título de Doctor en Ciencias en el Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias de la Unión Soviética (1987). Fue presidente de la Sociedad de Psicólogos de Cuba (1986-1995), director de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana (1985-1990) y vicerrector de esta misma Universidad (1990-1995). En el momento de su fallecimiento, era Profesor Titular e Investigador del Centro Universitario de Brasilia, así como Investigador Colaborador Senior en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad de Brasilia, donde coordinaba el Grupo de Investigación “La Subjetividad en la salud y la educación”.

Por su prestigio científico, fue invitado a dictar conferencias e impartir cursos en diferentes instituciones académicas y científicas de diferentes partes del mundo. Entre ellas: The London School of Economy (Londres, Reino Unido), École des Hautes Études en Sciences Sociales (París, Francia), Monash University (Melbourne, Australia), City University of New York (New York, EE. UU.), Universidad Autónoma de Madrid (Madrid, España), Universidad Autónoma de México (Ciudad de México, México), Universidad de Valencia (Valencia, España), Universidad de Buenos Aires (Buenos Aires, Argentina), Universidad Interamericana de Puerto Rico (Puerto Rico, EE. UU.), Universidad Complutense (Madrid, España), Universidad de São Paulo (Ribeirão Preto, Brasil), Universidad de Brasilia (Brasilia, Brasil). Su trabajo incluye más de 35 libros, 82 capítulos de libros, así como 135 artículos científicos publicados en 5 idiomas: español, portugués, inglés, ruso y francés (Website de Fernando González Rey¹).

La contribución de González Rey a la psicología social, que iniciara en Moscú, se desarrolló posteriormente con su participación en la llamada Psicología Social Crítica, movimiento que confrontó las visiones psicológicas eurocéntricas y norteamericanas que desconocían las particularidades latinoamericanas. En este proceso, conceptos como *sujeto* y *subjetividad social* (González Rey, 1991; González Rey & Mitjás Martínez, 1989), en diálogo con la categoría de personalidad, tuvieron un papel central para confrontar la psicología social dominante, la cual había desconocido el papel del sujeto creador dentro de las tramas sociales (Goulart, Mitjás Martínez y Esteban-Guitart, 2020). Asimismo, el concepto de *subjetividad social* representó “una búsqueda teórica para abrir un nuevo camino en el estudio de la personalidad que permitiera el estudio de las formas complejas y múltiples a través de las cuales la personalidad emerge como inseparable de la realidad

¹ <https://www.fernandogonzalezrey.com/index.php/trajectoria-academica/2015-09-04-05-41-31>

social” (González Rey *et al.*, 2019, p. 10). Su trabajo colaborativo con importantes autores de la región tales como Ignacio Martín-Baró, Maritza Montero, José Miguel Salazar, Bernardo Jiménez y Silvia Lane fue fundamental para sentar las bases de su producción intelectual y su significativa contribución a la psicología, la cual lo hizo merecedor del Premio Interamericano de Psicología en el año de 1991 (Goulart, 2019).

En el año 2000, al ser impedido, por diversas razones, de retornar a Cuba como era su deseo, se vio obligado a radicarse en Brasil. A partir de este momento de vida, trabajó en diversas universidades brasileras, teniendo como lugar principal de actuación el Centro Universitario de Brasilia. Durante este tiempo, se tornó líder y referencia de varios grupos de investigación que comenzaron a trabajar a partir de su plataforma teórico-epistemológica. Su reconocimiento internacional, que para ese entonces era significativo a nivel continental, se amplió a otros espacios académico-científicos de Europa y Oceanía (Goulart, Mitjans Martínez y Esteban-Guitart, 2020)

Es fundamental destacar, con la misma relevancia que tiene su trayectoria académica, las cualidades humanas de González Rey. Su capacidad infinita para confrontar los espacios normativos y desconocedores de los procesos de singularización de la vida humana le permitieron, constantemente, generar ideas nuevas allí donde la mayoría solo reproduce. Este espíritu estuvo detrás de la creación de su plataforma teórico-epistemológica originalmente latinoamericana, mediante la cual la emoción tuvo un resurgimiento frente a la dominancia de lo simbólico como megacategoría reificada. Y la emoción, que se expresaba en el plano científico, también lo hacía en el plano personal. Así, González Rey siempre se caracterizó por su afectuosidad, su buen sentido del humor y su inagotable generosidad, características que lo destacaron como un excelente profesor, orientador, padre, esposo y amigo. A la par, es imposible omitir su capacidad para luchar y vencer los obstáculos de la vida, lo cual estuvo movilizado por una incansable ética del trabajo que se expresó hasta sus últimos días.

Dentro de esta presentación, queremos también exponer un sumario orgánico de este número especial. Encabezan la lista de artículos Daniel Magalhães Goulart y Fernando González Rey con el trabajo “Subjetividad, sujeto y salud mental: un estudio de caso más allá de la lógica de la patología”, el cual, a partir de un estudio de caso de una mujer diagnosticada con trastorno bipolar, discute estrategias institucionales favorecedoras de producciones subjetivas alternativas frente a la patologización. Dentro de los desafíos actuales de la reforma psiquiátrica brasileña, los autores se proponen una ética de trabajo que permita flexibilidad, relaciones dialógicas y apertura a la singularidad en la atención en salud mental, como posibilidad de emergencia del sujeto.

Continúa Luis Alberto Taype Huarca con su trabajo “Más allá del desarrollo psíquico: apuntes sobre el desarrollo de la subjetividad”, cuyo propósito es debatir críticamente las concepciones tradicionales de desarrollo psíquico centradas en trayectorias individualizadas, dominios fragmentados, periodizaciones típicas e influencias tanto hereditarias como ambientales. En esta discusión se introduce, como alternativa teórica, el desarrollo de la subjetividad, pauta por la comprensión de que las relaciones sociales son inseparables de los procesos simbólico-emocionales cuya génesis es de naturaleza cultural-histórica.

Detrás, Laura Rojas Vidaurreta y Luisa Vidaurreta Lima presentan “Interpretando la acción como configuración subjetiva: experiencia, subjetividad y práctica deportiva”, estudio que conceptualizó la experiencia deportiva de judocas paralímpicos como espacio subjetivamente configurado en el propio curso de la acción táctica, donde tiene lugar la singularidad de sus protagonistas. En este abordaje, la categoría de configuración subjetiva permitió articular las dimensiones más técnicas y específicas de las ejecuciones deportivas, con las organizaciones más complejas como los análisis tácticos, dentro de un marco teórico en el que los procesos subjetivos fueron centrales para explicar la motivación humana.

En seguida, David Subero y Luis Fernando Brito-Rivera con su trabajo “Subjetividad en la psicología educativa: De la teoría educativa Vygotskyana hacia una concepción compleja del aprendizaje escolar” discuten la necesidad de entender el aprendizaje escolar en un marco sensible con la justicia social educativa. Para ello, y a partir de una lectura histórico-cultural, proponen que, para entender la complejidad de los procesos de aprendizaje escolar, es necesario ser sensibles a los procesos singulares de los alumnos. De esta manera, la subjetividad abre un marco de posibilidades para nuevas vías de subjetivación, que serán siempre imprevisibles, genuinas y novedosas en el proceso de desarrollo y aprendizaje escolar.

Después, Raymond Madrigal Pérez y Pablo Fossa Arcila discuten, en el texto “Implicaciones de la Teoría de la subjetividad en una perspectiva Cultural-Histórica de González Rey en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar”, las implicaciones que la subjetividad, de naturaleza cultural-histórica, tiene para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la escuela. Así, el valor heurístico de la subjetividad reside en el reconocimiento de la capacidad generadora de individuos y grupos, gracias a la integración y desdoblamiento de las emociones que experimentan en estrecha relación a las producciones simbólicas que producen en el curso sus vidas.

Subsecuentemente, Pilar de Almeida y Albertina Mitjás Martínez en su artículo “La emergencia del aprendizaje creativo” consideran que los procesos por lo general asociados con el comportamiento creativo, como la independencia, la flexibilidad, la confianza en uno mismo, la motivación, entre otros, son producciones subjetivas, tanto históricas como actuales, del sujeto que crea. Para mostrar ello, se presenta un estudio de caso, a través de un análisis constructivo-interpretativo, en el que se conceptualiza tanto la constitución como la dinámica de la configuración subjetiva de la acción de aprender de una estudiante creativa, resultado que permite avanzar en la comprensión de la génesis de la creatividad en tanto producción subjetiva.

Roberto José Bueno Hernández, Walfredo González Hernández y Walter Jesús Naveira Carreño dan secuencia con su texto “Análisis crítico de la resolución de problemas desde la teoría de la subjetividad”, mediante el cual analizan el concepto de problema, y su consecuente resolución, a partir de la subjetividad. Partiendo de esta perspectiva, se hace una crítica a las visiones racionalistas dominantes y centradas en el cognitismo, para luego proponer nuevos horizontes investigativos desde los cuales se abordan las cuestiones emocionales en su integración con lo simbólico, para avanzar en las peculiaridades de la enseñanza de conceptos tan abstractos como problema y solución.

Más adelante, Carolina Torres Oliveira y Albertina Mitjás Martínez en su artículo “Expresiones de la subjetividad social del aula y creatividad en el aprendizaje: un estudio de caso” presentan reflexiones resultado de una investigación de campo orientada a comprender cómo la subjetividad social del aula participa de la creatividad en el proceso de aprendizaje. La investigación permitió concluir que la subjetividad social del aula participa en la creatividad del aprendizaje cuando esta se expresa en la subjetividad individual del aprendiz, favoreciendo la producción de nuevos sentidos subjetivos los cuales pasan a integrar la configuración subjetiva de su acción de aprender creativamente.

Luego, Cristina M. Madeira-Coelho en su texto “Educación y perspectivas en la primera infancia: el tiempo en la teoría de la subjetividad” debate, desde la inspiración crítica derivada de Bruner, la preponderancia de las contribuciones teóricas reduccionistas, que no comprenden la complejidad temporal de los procesos humanos, tales como: desordenados, no lineales y no consecutivos, simultáneos y concurrentes, en avances y retrocesos. Para esta discusión, la Teoría de la Subjetividad abre nuevas formas de inteligibilidad que reconceptualiza la dimensión del tiempo, condición que permite avanzar hacia una comprensión compleja de los procesos de desarrollo y aprendizaje de niños en contextos escolares.

A continuación, José Fernando Patiño Torres en su artículo “La relación orientador/alumno en la formación doctoral: una aproximación desde la Teoría de la Subjetividad” aborda algunos de los aspectos y procesos subjetivos involucrados en la relación orientador-alumno dentro de la formación de doctorado. Para ello, se presenta una investigación de campo realizada con estudiantes de doctorado y sus respectivos orientadores, mediante la cual se logró desarrollar un modelo teórico con valor heurístico para comprender la manera en que se configura subjetivamente una relación de orientación favorecedora de la emergencia del sujeto, así como sus desdoblamientos para la formación a este nivel.

De seguida, Maristela Rossato, Geane de Jesus Silva, Jonas Filipe Matos y Ribanna Martins de Paula, en su trabajo “Acciones y relaciones pedagógicas que facilitan la expresión del estudiante como sujeto al proceso de aprendizaje”, analizan cómo se expresan producciones subjetivas de la enseñanza en los docentes. A partir de las reflexiones de esta investigación, fue posible afirmar que la formación docente necesita promover espacios-tiempos de acciones y relaciones orientadas al desarrollo de nuevos recursos subjetivos, en los que el profesor pueda reconocerse a sí mismo como sujeto en el proceso de enseñanza y sea capaz de reconocer al estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje.

Y finaliza Elias Caires de Souza con su texto “Subjetividad y aprendizaje musical”, en el cual afirma que la calidad del aprendizaje no está limitada ni depende de las oportunidades materiales y la capacidad cognitiva del estudiante. Se trató de una investigación de campo que mostró, a través de tres estudios de caso, cómo cada aprendizaje es dinamizado por múltiples e inagotables procesos de subjetivación en los que una pluralidad de sentidos subjetivos configura subjetivamente cada momento de aprendizaje y los diversos momentos constitutivos de esa trayectoria formativa en la música.

Este conjunto de artículos que aquí presentamos evidencia el valor heurístico que ha conquistado la Teoría de la Subjetividad y la Epistemología Cualitativa de González Rey

en diversos campos y áreas de la psicología y las ciencias sociales/humanas. En los últimos años, antes de su fallecimiento, él comentaba frecuentemente uno de sus anhelos más queridos: “difundir la subjetividad, como perspectiva teórica, epistemológica y metodológica, entre los/as jóvenes científicos cubanos/as”. Que sea este número especial un camino posible y plausible para comenzar a cumplir dicho anhelo, al tiempo que una forma de retribuirle, en alguna medida, por su enorme contribución a la psicología, a la ciencia y la formación universitaria en general.

Referencias bibliográficas

González Rey, F. (1991). Conferencia magistral por el recibimiento del Premio Interamericano de Psicología. En *Libro de conferencias magistrales*. Congreso Interamericano de Psicología. San José, Costa Rica.

_____. (1997). *Epistemología Cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.

_____. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. México: Paraninfo.

_____. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução de Raquel Souza Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

_____. (2005) O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. En: _____. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson.

_____. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción del conocimiento*. México: Mc Graw-Hill.

_____. (2014). Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. En: A. Mitjás, M. Neubern, E V. Mori (Orgs.). *Subjetividade contemporânea. Discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Alínea. pp. 13-34.

_____. (2016). Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint: Moments, paths, and contradictions. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, v. 36, p. 175-189.

_____. (2017). The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 47, n. 7, p. 502-521. DOI: <https://doi.org/10.1111/jtsb.12144>.

_____. (2018). Subjectivity and discourse: Complementary topics for a critical psychology. *Culture & Psychology*. Online publication. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X18754338>.

González Rey, F. y Mitjás Martínez, A. (1989). *La personalidad: Su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.

_____. (2016) Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas (Online): Individuo y Sociedad*, v. 15, n. 1, p. 5-16.

_____. (2017a). *Subjetividade: epistemologia, teoria e método*. Campinas: Alínea.

_____. (2017b). Epistemological and methodological challenges for the study of subjectivity from a cultural-historical perspective. In M. Fleer; F. González Rey; N. Veresov (Orgs.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*. New York: Springer, p. 264-296.

_____. (2019). The constructive-interpretative methodological approach: orienting research and practice on the basis of subjectivity. In: F. L. González Rey, A. Mitjás Martínez & D. M. Goulart (Orgs.). *Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research*. Singapore: Springer.

González Rey, F., Mitjás Martínez, A., & Goulart, D. M. (2019). The topic of subjectivity within cultural-historical approach: Where it has advanced from and where it is advancing to. In F. González Rey, A. Mitjás Martínez, & D. Goulart (Eds.), *Subjectivity within cultural-historical perspective: Theory, methodology and research* (pp. 3–19). Singapore: Springer.

González Rey, F. y Patiño-Torres, J.F. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad em una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Revista de Estudios Sociales*, 60, 120- 128. DOI: <https://doi.org/10.7440/res60.2017.10>.

Goulart, D. M. (2019). Subjectivity and life: In memory of Fernando González Rey. *Mind, Culture, and Activity*, (Online), 26 (2), 102-107. DOI: <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1619775>.

Rodríguez, W. (2019). Fernando Luis González Rey (1949-2019). *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 30 (1), 176-178.

SUBJETIVIDAD, SUJETO Y SALUD MENTAL: UN ESTUDIO DE CASO MÁS ALLÁ DE LA LÓGICA DE LA PATOLOGÍA².

Daniel Magalhães Goulart

Facultad de Educación, Universidad de Brasilia

Fernando González Rey

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo discutir algunas acciones orientadas hacia una ética del sujeto en el ámbito de la atención a la salud mental frente a los desafíos actuales en el contexto de la reforma psiquiátrica brasileña. En este sentido, se presenta un estudio de caso desde el marco de la teoría de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica, la epistemología cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa, elaborado por González Rey. La participante de este estudio fue una mujer de 47 años, diagnosticada con trastorno bipolar y con una trayectoria de docenas de internaciones psiquiátricas. En la investigación, utilizamos el instrumento de sistemas conversacionales durante 36 meses, totalizando 70 reuniones. A partir del estudio de caso, discutimos que las estrategias institucionales pautadas por la flexibilidad y la apertura a las producciones subjetivas singulares de la persona atendida, incluso en situaciones de intensa fragilidad emocional, favorecen la generación de alternativas frente a la institucionalización todavía frecuente en el contexto brasileño. Este proceso es importante para la apertura de producciones subjetivas alternativas al trastorno mental y para la superación de la circunscripción del trabajo en salud mental centrado en la etiqueta diagnóstica de la persona atendida, aspectos fundamentales para alcanzar un trabajo fundamentado por una ética del sujeto.

Palabras-clave: Subjetividad, sujeto, salud mental, desinstitucionalización

Abstract

This paper aims to discuss actions geared towards an ethic of the subject in the field of mental health care in the face of current challenges in the context of the Brazilian psychiatric reform. In this sense, a case study is presented based on the framework of the theory of subjectivity in a cultural-historical perspective, qualitative epistemology and constructive-interpretive methodology, elaborated by González Rey. The participant of this study was a 47-year-old woman, diagnosed with bipolar disorder and with a history of dozens of psychiatric hospitalizations. In the investigation, we used conversational systems as the main instrument for 36 months, totalling 70 meetings. We discuss that institutional strategies based on flexibility and openness to the subjective productions of the users, even in situations of intense emotional fragility, favor the generation of alternatives to forms of institutionalization that are still prevalent in the context Brazilian. This process is important for the opening of alternative subjective

² Este artículo fue publicado por los autores originalmente en el idioma portugués como parte de un capítulo en el libro *Diálogos com a teoria da subjetividade: reflexões e pesquisas*. La referencia original es: Goulart, D. M.; González Rey, F. (2017). Subjetividade, sujeito e saúde mental: um estudo de caso para além da lógica da patologia. In: Mori, V. D.; Campolina, L. O. (Eds.). *Diálogos com a teoria da subjetividade: reflexões e pesquisas* (pp. 15-45). Curitiba: CRV. Dicho artículo se publica con cambios editoriales menores para adecuarlo a la política editorial de la revista.

productions to the mental disorder and for overcoming the circumscription of mental health attention focused on the diagnostic label of the user, which are fundamental aspects in order to achieve a work based on an ethic of the subject.

Keywords: *Subjectivity, subject, mental health, deinstitutionalization*

Introducción

Este artículo tiene como objetivo discutir acciones orientadas hacia una ética del sujeto en el ámbito de la atención de salud mental frente algunos desafíos actuales en el contexto brasileño. Para esto, construimos un estudio de caso a partir del marco teórico conceptual de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica y de la epistemología cualitativa, elaborados por González Rey (1997, 2003, 2005, 2013, 2014a; González Rey; Mitjans Martínez, 2017). De este modo, a partir del estudio de la subjetividad en este contexto son generados nuevos caminos de inteligibilidad sobre procesos complejos asociados con la dinámica institucional, al promover alternativas teóricas viables para el desarrollo institucional en el campo de la salud mental.

Estos presupuestos implican, primero, reflexionar sobre la poca atención sobre los procesos subjetivos implicados en las prácticas institucionales y las investigaciones científicas en este campo. Por tanto, nos parece relevante comprender algunos de los principales matices y desdoblamientos del modelo biomédico hegemónico en el campo de la salud desde mediados del siglo XIX, así como, el alcance y los desafíos actuales de las perspectivas críticas desarrolladas sobre este tema en las últimas décadas.

En ese sentido, el modelo biomédico basado en el ideario cartesiano y sus fundamentos filosóficos partieron de la certeza del conocimiento científico y de una concepción mecanicista de las funciones orgánicas (Canguilhem, 2004). De esta forma, la metáfora de la máquina pasó a dominar el núcleo de las acciones médicas, de modo tal que la enfermedad fue comprendida como la desregulación de esta máquina biológica. De hecho, como explica Camargo (1992, 2007), el eje principal de este modelo es la constitución de una “teoría de las enfermedades”, a desde la cual el trabajo médico ha estado orientado, sobre todo, a la identificación y cura de patologías, relegando al individuo concreto a un plano secundario en la atención profesional. Así, por definición, esta lógica atribuyó un carácter central al saber del especialista, que aparece como absoluto en relación con el “paciente”.

Aunque sea criticado por sus consecuencias en el campo de la salud física, el modelo biomédico ha sido influyente y practicado en los escenarios sociales más diversos (Canton, 2004). Por tanto, dentro de la pluralidad de posibles campos para su discusión, enfatizamos en este artículo algunos de los desdoblamientos de dicho modelo en el contexto de la salud mental, teniendo en cuenta que su apropiación por la psiquiatría hegemónica ha sido cuestionada por diferentes autores en las últimas décadas, generando diversas alternativas de producciones teóricas que han influenciado fuertemente muchos cambios concretos en las prácticas asistenciales.

Es importante destacar que tales críticas a la psiquiatría hegemónica a menudo han sido desarrolladas desde dentro de la propia psiquiatría. Es decir, lo que se está discutiendo son las premisas y las consecuencias de una lógica más amplia que atraviesa las prácticas de salud mental y no la importancia de un campo específico de conocimiento.

Estas perspectivas críticas fueron formando diferentes corrientes y llegaron a conocerse como movimientos de desinstitucionalización.

Estos movimientos de desinstitucionalización trajeron algunas críticas a las instituciones construidas en el período que Foucault (1977) designó como la gran internación. Un proceso que comenzó desde mediados del siglo XVII y marcó la emergencia de las casas de internamiento y de los grandes hospicios, que, unas veces obras de religión, otras obras de orden público, ejercieron la función paradójica de auxilio y punición, centrándose en la reclusión de personas consideradas entonces como miserables. Según este autor, los “locos” dentro de este grupo eran vistos como una amenaza para la condición social, ya que estaban demasiado descontrolados para el orden científico emergente, y se los consideraba no aptos para trabajar en una sociedad industrial. Por lo tanto, el hospital general debería ser el lugar de confinamiento para salvar a la sociedad de este peligro, promoviendo la posibilidad de un mayor control y vigilancia.

Con el surgimiento de la psiquiatría a principios del siglo XIX, sobre todo a partir de Pinel, la locura aún bajo la tutela estatal adquirió un nuevo significado y lugar social, con implicaciones políticas, religiosas, sociales y sobre todo morales (Foucault, 1977). Según Dimenstein (2013, p. 48): “La desrazón, el error y la ilusión son reducidos a la categoría de enfermedad mental”. Esta centralización en las categorías nosológicas descriptivas culmina en la naturalización del diagnóstico dado, que, según González Rey, consiste en reconocer la:

... naturaleza real de un problema en el rotulo, lo que lleva a la universalización de una condición que define las prácticas sociales despersonalizadas en relación con el “problema”, perdiendo de vista al sujeto que lo expresa y los contextos y prácticas sociales en los que se genera (González Rey, 2007, p. 155).

De manera congruente con algunos autores que han constituido movimientos de desinstitucionalización en las últimas décadas (Basaglia, 1985; Rotelli, 1994; Foucault, 2006), González Rey (2007) afirma que fue precisamente sobre la base biomédica que los manicomios fueron desarrollados como ideología responsable, no solo por la aparición de la institución, sino por la creación de una lógica pautada por el estigma de la anormalidad. En esa perspectiva, las instituciones de salud promueven tratamientos con el objetivo de “curar la enfermedad”, pero ocultando el problema político y social en cuestión, que incluye la crítica del sistema social que integra a las personas con trastornos mentales y las propias instituciones de salud. Así, la intención parece ser reprimir y combatir el problema, en detrimento del desarrollo de recursos que podrían favorecer producciones sociales alternativas.

La conformación institucional asilar, como afirma Basaglia (1985), culmina en la objetificación de la persona en sufrimiento. Según el autor, dicha objetificación debería verse como el resultado de un modelo científico que impuso a algunas personas la carga de vivir con trastornos asociados con una alteración biológica, de una manera indefinida, contra la cual poco se puede hacer, a no ser aceptar dócilmente su diferencia de la norma. En esta configuración institucional residiría la acción tutelar de los servicios psiquiátricos, a fin de restringir la acción profesional para definir, catalogar y manejar las supuestas enfermedades mentales.

No obstante, aunque coincidieron en el rechazo de la violencia, la falta de respeto a los derechos humanos y la falta de libertad, los movimientos de desinstitucionalización, que se desarrollaron de las llamadas reformas psiquiátricas, produjeron contenido diferenciado, de acuerdo con las decisiones políticas tomadas ante el desafío de enfrentar las

instituciones manicomiales (Barros, 1994). En términos generales, en este proceso surgieron dos propuestas principales. La primera representaba las propuestas desarrolladas en los Estados Unidos (Caplan, 1980), Francia (Tosquelles, 2001) e Inglaterra (Jones, 1962), que, a pesar de sus diferencias significativas, favorecieron la construcción de servicios asistenciales alternativos en la comunidad, centrándose en el debilitamiento progresivo del manicomio al cambiar el énfasis en lo asistencial. La segunda propuesta, más radical e influyente en Brasil, fue la Psiquiatría Democrática Italiana (Basaglia, 1985; Rotelli, 1994), que enfatizó la necesidad fundamental de dismantelar los manicomios en un proceso de subversión de su funcionamiento y lógica. A pesar de que se propuso un cambio más lento, el foco de este movimiento fue la transformación definitiva a través de la construcción simultánea de servicios territoriales substitutivos.

De igual modo que la psiquiatría democrática italiana, el Movimiento de la Antipsiquiatría (Cooper, 1967; Szasz, 1960) fue una corriente que también propuso una ruptura más drástica con la psiquiatría hegemónica. Amarante (1995) y Santiago (2009) afirman que, a pesar de sus diferencias, el punto común entre estos dos movimientos fue la propuesta de una transformación del objeto de la psiquiatría: en lugar de la dicotomía tradicional de salud/enfermedad, se propone un cambio para la concepción existencia/sufrimiento, que es inseparable de las relaciones humanas desarrolladas en el cuerpo social. En esta perspectiva, es necesario trabajar en alternativas en todo el aparato social involucrado en esta práctica, tanto en términos teóricos como prácticos, así como en la reorganización de las instituciones involucradas: asistenciales, jurídicas, administrativas y de diagnóstico.

En general, a partir de estas corrientes críticas más radicales, el énfasis deja de centrarse en la recuperación de un estado anterior y supuestamente saludable del individuo para colocar el foco en la producción de nuevas posibilidades para el desarrollo individual y social. Estas ideas fueron la base de importantes transformaciones en las políticas públicas relacionadas con la atención de la salud mental, como es el caso de Brasil. Sin embargo, tales transformaciones hoy enfrentan límites y desafíos que exigen nuevos avances teóricos y metodológicos para alcanzar nuevos niveles de desarrollo.

Reforma psiquiátrica y algunos de sus desafíos actuales en Brasil

Aunque no está dentro del alcance de este artículo profundizar este complejo proceso, parece importante destacar que el proyecto de reforma psiquiátrica brasileña nace de manera articulada con los principios y directrices del Sistema Único de Salud (SUS), en el que, desde principio de la década de 1990, se destaca el acceso a la salud como un derecho del ciudadano y deber del estado, basado en los principios de integralidad, equidad y universalidad. Desde esta perspectiva, la atención de salud mental amplía su alcance y comienza a dialogar con la complejidad constitutiva de los procesos humanos, lo que requiere atención profesional interdisciplinaria, más allá de la circunscripción del alcance tradicional de las áreas de salud (Amarante, 1995; Dimenstein, 2013).

Esas ideas constituyen la base de la Política Nacional de Salud Mental, respaldada por la Ley 10.216/2001, que postulan los Centros de Atención Psicosocial (CAPS)³ como su

³ Los distintos tipos de CAPS varía según la estructura física, diversidad de las actividades ofrecidas y la cantidad de profesionales y especificidad de la demanda:

a) Los CAPS I e CAPS II ofrecen atendimientos diurnos a personas con trastornos mentales graves variando de acuerdo con el tamaño de la población asistida. En cuanto el primero se destina a poblaciones de hasta 70 mil habitantes, el segundo atiende poblaciones de 70 a 200 mil habitantes y todavía puede haber un tercer turno (fuera del matutino y vespertino) hasta las 9 horas de la noche.

principal dispositivo institucional (Brasil, 2004). En términos generales, su objetivo central es el desplazamiento del centro de atención fuera del hospital, hacia el territorio existencial de las personas atendidas, en un proceso de desinstitucionalización de la persona en sufrimiento psíquico (Brasil, 2010). En otras palabras, la asistencia se dirige a las múltiples formas de relacionarse con las personas atendidas de acuerdo con sus formas de vida concretas, dejando de ser pautada por objetivos institucionales como los del tradicional modelo manicomial (Barros, 1994; Rotelli, 1994). Es un intento formal de romper con la idea de un curso natural de la enfermedad, favoreciendo la emergencia de “nuevos sujetos de derecho y nuevos derechos para los sujetos” (Amarante, 2009, p. 1).

Sin embargo, a diferencia de la idealización de la política pública, en la actualidad se percibe una carencia de alternativas institucionales para que esta política sea efectiva. En este sentido, a pesar de ser reconocidos varios avances de las nuevas configuraciones institucionales resultantes de la reforma psiquiátrica, Rotelli, Leonardis y Mauri (2001) señalan la existencia de una nueva cronicidad, resultante de la condición de deshospitalización, que a menudo no acompaña el gradual y complejo proceso de desinstitucionalización de la persona atendida.

En Brasil, aunque la financiación de los servicios sustitutivos de salud mental se ha expandido en las últimas tres décadas y, desde 2006, ya es mayor en comparación con la inversión en servicios destinados a las internaciones psiquiátricas (Brasil, 2012), aún se enfrentan numerosas dificultades para expandir la red sustitutiva de atención de salud mental. En este sentido, Dimenstein (2013) señala dificultades en el alcance, accesibilidad y diversificación de las acciones institucionales emprendidas, en la calificación profesional y sostenibilidad de las iniciativas en el plano jurídico y financiero. Según la autora, este escenario culmina en la desarticulación entre los propios servicios sustitutos, entre estos servicios y otras instancias del SUS, así como el distanciamiento de las acciones de salud mental de otras instancias sociales, como las relacionadas con la vivienda y el trabajo. Esta imagen culmina en una reforma que se ha limitado en gran medida a los propios servicios. De ese modo, Dimenstein (2013, p. 69) afirma: “Sin intervención en estos otros frentes, los antiguos manicomios continuarán llenos y las nuevas estructuras, a pesar de toda su buena voluntad y técnica, no podrán incidir en ese modo de funcionar que los hace operadores aquello que quieren combatir”.

Esta situación se ve agravada por la confusión recurrente entre los principios rectores de la reforma psiquiátrica y las concepciones y prácticas profesionales aún cristalizadas del paradigma hospitalocéntrico. Según Lucchese y Barros (2009), esto puede ser un importante desdoblamiento en la formación profesional, que todavía se basa en el antiguo modelo de atención de la salud. Un tema también destacado por Alverga y Dimenstein (2006), cuando se refieren a los problemas de la calificación profesional. Esto culmina en una realidad en la que la lógica biomédica centrada en el discurso sobre la enfermedad sigue siendo hegemónica y sustenta las prácticas institucionales en la vida cotidiana. Desde esta óptica, muchas instituciones aún mantienen una lógica de manicomial, favoreciendo la dependencia del usuario al servicio.

b) Los CAPS III también ofrecen atendimientos a personas con trastornos mentales graves, pero son servicios que funcionan 24 horas por día y atienden a poblaciones de más de 200 mil habitantes.

c) Los CAPSi ofrecen atendimiento a niños y adolescentes con trastornos mentales.

d) Los CAPSad ofrecen atendimientos para los usuarios de alcohol y otras drogas, pudiendo poseer cuartos de reposo, con la finalidad exclusiva de tratamiento de desintoxicación (BRASIL, 2004).

Como será más detallado en la parte metodológica de este trabajo, el escenario de investigación para este estudio es un CAPS II, localizado en el Distrito Federal de Brasilia.

Según nuestra posición teórica, la consecuencia más problemática de la atención pautada por la lógica de la patología es la eliminación del potencial de cambio del campo de acción de la persona considerada enferma. Si bien, por un lado, esta lógica estandariza las técnicas y la visión de enfermedad mental a que se remite, por otro, se muestra resistente a la atención del “núcleo vital” que articula los diversos elementos y hace posible la emergencia de cualquier enfermedad mental. En otras palabras, debido a la normativización de los procesos de salud, se opta por la exclusión de las singularidades (Goulart, 2013a, 2019a, 2019b).

Una expresión recurrente de este cuadro en la vida cotidiana de los CAPS es la permanencia de algunos usuarios en las actividades terapéuticas de la institución durante varios años, de manera contraria a la propuesta original de los CAPS como servicios que ayudan en el proceso de reconstrucción de los espacios sociales, familiares y comunitarios, orientados al desarrollo progresivo de la autonomía de la persona atendida y a evitar la dependencia del usuario (Brasil, 2004). En tales casos, la cronificación del usuario es inevitable y la función emancipadora que debe cumplir la institución se ha visto comprometida en gran medida (Goulart, 2013b). En ese sentido, el espacio institucional desaparece para la promoción de una ciudadanía que debe considerar las diferencias, cristalizando una configuración institucional que, sumada a la carencia de vínculos sociales y la fragilidad emocional de los usuarios, asocia de manera permanentemente trastorno mental y exclusión social. De este modo, se instaura un vacío institucional que parece imposibilitar el desarrollo de la ciudadanía de estos usuarios en situaciones de evidente vulnerabilidad.

Las consecuencias de estos procesos parecen estar vinculadas a la falta de responsabilidad individual por parte de las personas atendidas en relación con el tratamiento y, en general, a la falta de protagonismo vinculado a su propio desarrollo personal. En este sentido, es una expresión de la lógica manicomial persistente, que todavía está presente en la vida de los usuarios, no en forma de muros y rejillas, sino en la calidad de las producciones subjetivas en el curso de sus experiencias institucionales (Goulart, 2013a, 2016, 2017; Goulart; González Rey, 2016).

En este escenario, nos parece fundamental ampliar las perspectivas para pensar sobre los fenómenos que van más allá de las formalidades y los discursos oficiales. Es decir, no es por ley que los cambios idealizados se materializarán en las relaciones humanas cotidianas, pues las producciones subjetivas van más allá de las intenciones y formulaciones abstractas de las políticas públicas de salud mental. Por tanto, es esencial prestar atención a lo que sucede en la vida cotidiana, percibiendo los obstáculos y dificultades para que los cambios sustanciales en las políticas y tratamientos sean implementados, así como, se puedan identificar los recursos que ya están disponibles en la actualidad.

Salud y desarrollo humano: de la lógica de la patología a la configuración subjetiva de la experiencia.

Las discusiones presentadas hasta aquí apuntan a un eje común, sin el cual las nuevas estrategias asistenciales basadas en la desinstitucionalización parecen estar condenadas al fracaso: la importancia de conocer las formas en que las personas atendidas organizan sus experiencias, desde sus propios parámetros y posibilidades. Así, reconocer la existencia de importantes potencialidades y barreras para el desarrollo personal constituyen elementos clave para los alcances y las limitaciones de la atención en los servicios de salud mental (Goulart, 2013b, Goulart, 2019a, 2019b). Desde esta

perspectiva, las alternativas teóricas son necesarias para comprender una organización de este tipo, más allá de los cambios en las políticas públicas, en las técnicas y en las formalizaciones de servicios y equipos de salud. En este artículo, pretendemos avanzar en la discusión de las acciones orientadas para una ética del sujeto existente en los servicios sustitutivos de salud mental, fundamentada en el marco de la teoría de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórico (González Rey, 2003, 2007, 2011, 2013, 2014a, 2016, 2018). Tal discusión nos parece importante, ya que, si bien va más allá de las discusiones excesivamente abstractas sobre la desinstitucionalización, apunta para la importancia de las acciones institucionales ya implementadas actualmente que podrían usarse como referencia para apoyar nuevas estrategias para la emergencia de personas atendidas como sujetos de sus procesos vitales.

De acuerdo con González Rey (2011), la salud no debe concebirse como un atributo estandarizado que uno tiene o no, sino como la calidad de los procesos de vida. En este sentido, percibida como una expresión integral del desarrollo humano, su promoción solo puede ser comprendida, en su complejidad, como resultado del funcionamiento de la sociedad en tanto sistema, incluidas las configuraciones institucionales en esa actividad (González Rey, 2004).

Desde esta perspectiva, la salud no puede ser entendida por categorías puramente descriptivas y distantes de la experiencia de las personas, sino como un sistema complejo que implica subjetividades individuales⁴ y los diversos juegos que actúan sobre subjetividades sociales⁵ que conducen a múltiples constelaciones de factores que se configuran fuera de la intencionalidad de sus actores. La salud, como todo proceso social, se entiende en su dimensión histórica, por lo que sus manifestaciones cambian con el desarrollo de la humanidad. Al ser entendida como una parte esencial del desarrollo humano, la definición de salud se vuelve inseparable de las diversas dimensiones actuantes en la vida humana. Por tanto, el trabajo con la salud mental amplía su alcance y está vinculado a la complejidad con la cual la salud mental en sí misma se promueve, o se ve en desventaja, en la vida cotidiana de las personas. Esto implica articulaciones entre dimensiones que a menudo se consideran fragmentadas y distantes de este trabajo, como la cultura, el trabajo, la política y la educación.

Este cambio en la comprensión de la salud promueve diversas reflexiones sobre las concepciones y prácticas institucionales, por lo que la noción misma de trastorno mental se cuestiona en su definición. Vale la pena recordar que la experiencia de la “locura” fue naturalizada por el discurso biomédico como una enfermedad mental, marcando a las personas con etiquetas de diagnóstico que se referían solo a los síntomas visibles por los profesionales, lejos de la atención al valor de sus experiencias singulares. En la mayoría de los casos, el Psicodiagnóstico ya no es tan importante para pensar en formas más apropiadas de aproximación al otro y se ha convertido en una descripción formal, lo que resulta en la circunscripción de las potencialidades terapéuticas dentro de los límites estrechos de su propia definición. Este proceso incluso culminó en una lógica

⁴ La subjetividad individual se refiere a los procesos y formas de organización subjetiva del individuo, que incorporan, contradicen o confrontan permanentemente los espacios sociales de subjetivación. En este nivel, surgen las historias constitutivas únicas de los diferentes individuos (González Rey, 2003).

⁵ La subjetividad social articula los sentidos subjetivos, que, siendo producidos en diferentes esferas de la vida social, están presentes de diversas maneras en cualquier grupo u organización social en el momento preciso de su funcionamiento. En este sentido, no es externo a los individuos, sino una producción imaginaria que caracteriza la forma en que las experiencias sociales son subjetivadas por un grupo social (González Rey, 2015).

psicoterapéutica que ocultaba a la persona y sus posibilidades de convertirse en sujeto de su propio proceso de desarrollo.

A diferencia de esta concepción hegemónica sobre el trastorno mental, González Rey (2011, pp. 21 y 22) lo comprende como la “[...] la emergencia de un tipo de configuración subjetiva⁶ que impide al sujeto producir sentidos subjetivos⁷ alternativos que le permitan nuevas opciones de vida frente a los rituales perpetuados por esta configuración, al hacerse dominante”, siendo una fuente de sufrimiento para la persona. El trastorno mental se caracteriza por la parálisis de la persona frente al conflicto experimentado, y no está constituido por una configuración subjetiva que puede definirse a priori, sino por el resultado de los desdoblamientos subjetivos singulares que ocurren en el curso de la experiencia de la persona, en estrecha relación con diversas dimensiones y momentos importantes de tu vida. Desde esta perspectiva, el trastorno mental no sería una enfermedad, sino una configuración subjetiva actualizada en un proceso de vida.

El distanciamiento de la idea de patología se explica por su carácter normativo y universal, que contradice las expresiones subjetivas diferenciadas de las personas. Aunque dentro de un mismo rótulo diagnóstico se pueden percibir muchos elementos comunes, no podemos ignorar el carácter singular de las configuraciones subjetivas individuales que los expresan. De este modo, cuando entendemos que la expresión de un trastorno mental no implica un rasgo psicológico aislado, sino una organización subjetiva compleja integrada en una red social concreta, nuestra visión de los problemas implicados en esta discusión se transforma en gran medida (Cesario; Goulart, 2019; Mourão y Goulart, 2019). Sin embargo, debe tenerse en cuenta que esta incapacidad de producción subjetiva alternativa que caracteriza la emergencia del trastorno se produce dentro de la red de relaciones sociales que caracteriza la vida actual de las personas. Por tanto, no es una incapacidad puramente individual para adaptarse a un sistema específico de relaciones sociales, sino también la expresión de las limitaciones de la subjetividad social para favorecer espacios capaces de generar producciones subjetivas diferenciadas. A menudo, la intolerancia en la vida social y la falta de oportunidades para el desarrollo personal y social conducen a procesos de exclusión que se construyen socialmente como patologías de aquellos individuos que son excluidos.

El valor heurístico de estudiar las configuraciones subjetivas en el contexto de la salud mental es precisamente que no disocia las tramas concretas de la vida de una persona de los procesos que culminan en la situación de sufrimiento, superando la tendencia hegemónica todavía a reificar el trastorno mental. Desde este punto de vista, “[...] a diferencia del concepto de patología, el concepto de configuración subjetiva nos permite ver el malestar de la persona como parte de un proceso vivo y diferenciado, que representa un sistema en proceso y no una condición de la persona” (González Rey, 2011, p. 105). Además, es a la par posible y en efecto, constituye su centro de atención el desarrollo de procesos para superar esta condición de parálisis subjetiva frente al

⁶ González Rey (2009, p. 218) afirma que la configuración subjetiva “... es una organización relativamente estable de sentidos subjetivos relacionados con un evento, actividad, o producción social determinados”. Desde esa óptica, las configuraciones subjetivas no son estáticas, sino que expresan la dinámica de las formaciones psicológicas que sintetizan tanto la pluralidad de experiencias de una historia vivida, como los múltiples contextos sociales que se actualizan en la experiencia presente de una persona o de un grupo social (González Rey, 2011).

⁷ El concepto de sentidos subjetivos representa la unidad simbólico-emocional, que marca la definición ontológica de un tipo de fenómeno humano cualitativamente diferenciado, que, en su procesualidad de organización y ruptura, define el sistema más amplio denominado subjetividad (González Rey, 2003).

sufrimiento experimentado. Este proceso de abrir nuevos caminos de desarrollo en relación con las normas sociales y el propio sufrimiento es lo que González Rey (2003, 2011) conceptualiza como la emergencia del sujeto. Según el autor, ser sujeto no significa un estado adquirido definitivamente en la vida, sino una condición momentánea a ser conquistada siempre en la acción, en medio de las relaciones sociales involucradas en los procesos de subjetivación. Por tanto, se puede decir que el sujeto constituye el momento vivo y creativo de la organización histórica de su subjetividad. De esta forma, ser sujeto no es el resultado lineal de un proceso relacional que representa a la persona atendida como objeto, sino precisamente se expresa en la capacidad de tomar una posición que sea significativa para su momento actual de desarrollo.

En el contexto de la salud mental, consideramos que la persona atendida emerge como sujeto de su proceso de vida en aquellos momentos en los que se posiciona activamente en los espacios sociales que constituye, no se somete a la etiqueta de su diagnóstico, ni se asume como objeto de preceptos técnicos para ser cumplidos y elaborados por especialistas. En ese proceso, la persona asistida amplía su capacidad para promover alternativas de desarrollo que no obstaculicen su campo de acción en el mundo. Se trata de no ponerse en una búsqueda angustiada por la “cura de su enfermedad”, sino de actividades que culminen en la promoción de su salud (Goulart, 2013a, 2015, 2019a, 2019b).

Para alcanzar un trabajo que enfatice la emergencia de esa condición momentánea, es necesario hacer que los métodos utilizados para aproximarse a la persona atendida sean más flexibles, buscando formas creativas de desplazar el atendimento para el encuentro con los individuos. Por tanto, nos referimos a un trabajo que abandona la lógica del procedimiento técnico-prescriptivo y se convierte en una ética del sujeto (González Rey, 2011). En este caso, es la relación terapéutica la que es pauta por el favorecimiento de la condición del sujeto y no al revés. De esta manera, el tratamiento puede representar el escenario de la participación activa del sujeto en la vida, un proceso mucho más allá de una guerra a su trastorno mental (Goulart, 2015).

Como hemos discutido en diferentes trabajos (Goulart, 2013a, 2013b, 2015, 2019a, 2019b), el trabajo en salud mental que se enfoca en una ética del sujeto está comprometido con la integralidad del desarrollo de la persona atendida. En ese proceso, se encuentra entrelazado con una función educativa en la vida del otro, mientras recurre a la producción crítica y reflexiva de nuevas formas de estar en el mundo. Desde esta perspectiva, concebimos la educación como un proceso relacional implicado con la construcción de nuevas formas de inserción social, comprometiéndose con procesos de reflexión, cambio y crítica de la propia condición social (González Rey, 2009). En resumen, es una atención de salud mental que confiere un valor central al modo de vida (González Rey, 2011) y a las tramas concretas de una situación social y personal particular, por lo que constituye un cuidado más allá de la frontera del servicio de salud mental.

De acuerdo con las contribuciones teóricas ya presentadas, el objetivo de este artículo es discutir, a partir de un estudio de caso, acciones enfocadas para una ética del sujeto dentro del ámbito de un CAPS del Distrito Federal (DF) de Brasil, al considerar los desafíos actuales en el contexto brasileño previamente abordados. De forma más específica, este trabajo está orientado a generar inteligibilidad teórica sobre casos concretos atendidos hoy y buscar superar la brecha entre la teoría y la práctica, tan frecuente en el trabajo científico y las prácticas institucionales en el campo de la salud mental. El estudio de caso utilizado como hilo conductor de esta discusión se construyó en el curso de investigaciones, cuyos objetivos principales fueron: (1) comprender los

procesos subjetivos de la institucionalización presentes en un CAPS de Brasilia DF y (2) avanzar en la explicación de estrategias institucionales con énfasis en el proceso de desinstitucionalización a través de la articulación entre educación, salud mental y desarrollo de las personas atendidas.

Principios metodológicos

Con el propósito de desarrollar nuevas reflexiones epistemológicas que apoyaran una elaboración metodológica consistente con el estudio de las dinámicas subjetivas, González Rey (1997, 2005, 2014b, 2019) elaboró la Epistemología Cualitativa, fundamentada en el método constructivo-interpretativo, ambos utilizados como referencias para este estudio de caso. Este referencial es sustentado por tres principios epistemológicos orientadores: la singularidad como fuente legítima de producción de conocimiento científico; la dialogicidad; y el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento.

A partir de estos principios, la investigación científica tiene como objetivo construir modelos teóricos de carácter explicativo sobre el problema estudiado y no la caracterización de las poblaciones (González Rey, 2005). Los desdoblamientos metodológicos de esta concepción enfatizan la calidad de la relación establecida con las personas investigadas, tornando posible construir una relación de confianza que viabilice una comunicación auténtica permeada por la emocionalidad de las personas involucradas (González Rey, 2005, 2014). En este sentido, la calidad y el rigor de la investigación no reside en la aplicación rígida y estandarizada de instrumentos preestablecidos, sino en la calidad de la información construida.

Lugar de investigación

La investigación fue realizada en un CAPS II del Distrito Federal, servicio público especializado en la atención de salud mental. Este servicio se inauguró en 2006 y ha sido considerado como una referencia regional en atención a la salud mental, principalmente debido a la calidad reconocida de la asistencia brindada, y también porque es un servicio que sirve a varias regiones del DF, lo que va más allá de los límites establecidos para la población de un servicio con estas características (Brasil, 2004). Este diferencial fue lo que nos llevó a elegir esta institución como lugar de investigación.

Participantes

La participante de este estudio de caso se llama Miriam⁸. Cuando comenzamos nuestros contactos, ella tenía 47 años y era una mujer simpática que se mostraba muy conversadora. Madre divorciada de tres hijos (aunque todavía vivía con su ex esposo, que se convirtió en un “compañero”), vivía en una ciudad en el estado de Goiás, a 80 km del CAPS, donde había estado recibiendo tratamiento durante unos tres años. En este sentido, tuvo un largo tratamiento en el servicio, considerando los parámetros institucionales idealizados para esta modalidad institucional (Brasil, 2004). Fue diagnosticada con trastorno bipolar y su historial estuvo marcado por docenas de internaciones psiquiátricas que comenzaron cuando tenía 18 años.

En su vida, Miriam había trabajado como profesora de niños y adolescentes, así como en diversas actividades comerciales. En el momento de la investigación, ella no estaba

⁸ Por su propia solicitud, utilizamos el nombre propio de Miriam, no un nombre ficticio.

trabajando y su apoyo financiero provenía de su ex esposo y de la ayuda esporádica de dos hermanas.

La **construcción del escenario social de investigación**⁹ (González Rey, 2005) se produjo de forma espontánea y tranquila. Después de acompañar algunas actividades en las que Miriam era parte del servicio, el primer autor se acercó a ella y en algunos pocos encuentros creamos un vínculo que nos permitió profundizar el desarrollo de la investigación. Miriam se mostró muy interesada en los diálogos desarrollados y las propuestas ofrecidas sobre su proceso, siendo esclarecidos los objetivos de la investigación. Posteriormente pasamos a firmar el modelo de consentimiento informado.

Instrumentos

De forma congruente con la Epistemología Cualitativa y la Metodología constructiva-interpretativa, los instrumentos no se conciben como generadores directos de respuestas conclusivas, sino que favorecen la relación entre el investigador y los participantes de la investigación, siendo entendidos como cualquier situación o recurso que permita al otro expresarse en el contexto que caracteriza la investigación. Se trata aquí, de un giro de una epistemología de la respuesta para una epistemología de la construcción (González Rey, 2005, 2019).

En el caso de esta investigación, utilizamos el instrumento denominado como sistemas conversacionales (González Rey, 2005). En él, el investigador sugiere temas generales, para que el participante se involucre, con el fin de respetar los temas de interés abordados por él. A diferencia de la epistemología centrada en la respuesta, el diálogo no se dirige a la producción de contenido posible de significación inmediata por el mismo artefacto que lo produjo; lo que se busca es la expresión comprometida del otro que se expresa (González Rey, 2005).

El período total que comprendió el desarrollo de los sistemas conversacionales con Miriam fue de 36 meses entre 2012 y 2015, totalizando alrededor de 70 reuniones. Los diálogos tuvieron lugar en diferentes escenarios, tanto durante como fuera de las actividades de servicio, como se explica a continuación:

a) **Grupo de redes:** taller terapéutico dirigido a usuarios considerados en condiciones de construcción del proceso de alta institucional, pero que expresaban dificultad para separarse del CAPS y construir su propia red territorial en un proceso de rehabilitación social. Su objetivo, según los profesionales que lo diseñaron, era mejorar los recursos personales de los participantes a través del trabajo articulado en su red social. En total, el primer autor participó en 30 encuentros grupales, con una duración aproximadamente de una hora y media cada uno.

b) **Visitas a la internación psiquiátrica:** como se detallará en la construcción de información, en cierto momento de mi participación en el grupo de redes, Miriam pasó por un proceso de internación en un hospital psiquiátrico regional, debido a una crisis psicológica experimentada. En este sentido, algunos profesionales del servicio se

⁹ La construcción del escenario social de la investigación representa la creación de un espacio social que permite la implicación afectiva de los colaboradores con la investigación y con el investigador (González Rey, 2005). Ese proceso se sustenta teóricamente por la idea de que no hay configuraciones subjetivas que puedan ser estudiadas fuera de las relaciones personales y los momentos significativos para los participantes.

organizaron para visitarla en este otro servicio, por lo que el primer autor tuvo la oportunidad de acompañarlos en las tres ocasiones en que esto ocurrió.

c) **Momentos informales:** Se trata de momentos de valor para la investigación, en los que emergían diálogos significativos con Miriam que estaban fuera del guion originalmente planeado, lo que posibilitó la construcción de varios indicadores importantes para la investigación. Algunos ejemplos de estos momentos fueron: conversaciones “de corredor”, participación de algunos momentos de convivencia entre la participante y los profesionales del servicio, acompañamientos de algunos atendimientos y abordajes profesionales con la participante, así como de actividades fuera del CAPS, como caminatas por diferentes regiones del DF y eventos culturales promovidos por el propio servicio en áreas públicas de la ciudad.

Construcción de información

Como fue expuesto anteriormente, el objetivo de una investigación científica basada en la Epistemología Cualitativa (González Rey, 1997, 2005, 2014b) no radica en la representación isomórfica de una realidad dada, sino en la construcción de un modelo teórico que solo toma forma y consistencia a través del desarrollo progresivo de hipótesis relacionadas con el tema investigado.

La elaboración gradual de estas hipótesis se hace posible mediante el proceso de construcción de los indicadores durante la investigación. Estos serían, de acuerdo con González Rey (1997, 2005, 2014b, 2019; González Rey; Mitjans Martínez, 2017), los elementos que adquieren significado a través de la interpretación del investigador y que, a medida que se desarrolla la investigación, ganan cuerpo y forman cadenas de significación, de modo que los indicadores anteriores se convierten en materias primas para los que son construidos más adelante. Desde esa lógica, los indicadores no surgen linealmente del instrumento de investigación concreto, sino que son producidos a través de lo que el investigador puede construir a partir del instrumento. Más que eso, es importante enfatizar que esta construcción no sigue una lógica abstracta como parámetro invariable para la interpretación, sino que solo adquiere una u otra significación de acuerdo con los intereses científicos del investigador y de los objetivos propuestos para el estudio. Es a través de la articulación de diferentes indicadores, de donde se elaboran hipótesis más consistentes que gradualmente conducirán al modelo teórico resultante de la investigación.

La situación discutida en esta construcción de información es la movilización del equipo de profesionales y las estrategias de acciones establecidas frente al proceso de internación psiquiátrica de Miriam, participante del grupo de redes, desarrollado durante el proceso de investigación. Sobre su proceso de internaciones psiquiátricas recurrentes, dice ella, en una reunión grupal de redes:

Yo ya tuve mucha internación psiquiátrica en mi vida... ya conocí los manicomios en todos los lugares: Rio de Janeiro, Belém do Pará... ¡Aquí en esta misma región conozco todas las clínicas! Desde los 18 años, yo estoy interna prácticamente todo el año e inclusive tuve un año en el que lo hice más de una vez... Llega la crisis y luego no hay forma, voy a parar junto con los locos en el sanatorio... (Miriam).

Otro trecho de conversación de Miriam que se torna importante para esta construcción tuvo lugar en un momento informal:

Este es el trato. Si voy bien, mejorando, recuperando mis cosas, el médico disminuye la medicación. Solo que llega un momento en que me pongo muy acelerada y termino siendo internada. Luego vuelve todo de nuevo. La medicación

vuelve a estar muy alta, yo me quedo mareada... Muriendo de sueño y perezosa para hacer cualquier cosa... Hasta ir mejorando nuevamente y así sucesivamente... Esto es cíclico (Miriam).

Lo que Miriam dice sobre su historial de internaciones periódicas y frecuentes puede verse como un indicador de que el énfasis en los aspectos sintomáticos parece prevalecer sobre la consideración de la singularidad de su producción subjetiva. Más que eso, esta situación parece expresar un aspecto importante relacionado con la configuración subjetiva social de la institucionalización por parte del servicio investigado: la subjetividad social hegemónica de la institución asocia directamente la crisis psicológica con un retroceso en el tratamiento. En este sentido, a través de un proceso de crisis, en especial si va acompañado de internación psiquiátrica, como sucedió con frecuencia en la historia de Miriam, la construcción del proceso de alta institucional parece alejarse de la realidad y los logros del tratamiento parecen descartarse.

En esta lógica, podemos pensar que las formas en que se abordan las crisis generalmente juegan un papel importante en la cronificación de un círculo vicioso recurrente, que, de hecho, no parece cuestionarse. En este proceso, a menudo, gradualmente, la persona atendida desarrolla y logra nuevas conquistas en su tratamiento, pero debido a una multiplicidad de cuestiones (incluidas las presiones sociales sufridas debido a las propias transformaciones emprendidas en su vida), terminan generando una nueva crisis. En ese momento, con frecuencia es internada y su tratamiento, una vez más, es concebido y tratado por los mismos profesionales, como un retorno al “punto de partida”, considerando la asociación directa entre crisis y retroceso. En el caso de la internación, después de la crisis, la persona regresa al CAPS, se desarrolla de manera limitada de nuevo hasta el estallido de otra crisis y todo vuelve a retornar.

Este círculo vicioso puede verse como una expresión de concepciones y prácticas pautadas por la lógica biomédica, en la medida en que el foco recae sobre los aspectos sintomáticos expresados por el usuario. En tal sentido, se termina por ignorar las especificidades de los sentidos subjetivos producidos en una situación dada, lo que culmina en una producción de la persona como objeto de procedimientos técnicos y controlados. De este modo, se pierde la oportunidad de trabajar con el usuario de una manera diferenciada y de una forma más abierta y disponible para el diálogo con la singularidad de sus procesos de vida concretos.

En una búsqueda de alternativas, a partir de la perspectiva asumida en este estudio, podemos pensar que la crisis en sí misma podría considerarse como un fenómeno capaz de estimular nuevas construcciones teórico-epistémicas pertinentes a la práctica profesional. Esta comprensión implica superar prácticas asistenciales que aún parecen carecer de las reflexiones teóricas y generar críticas que pueden crear nuevas formas de pensar y hacer la atención en salud mental. Esta forma alternativa de lidiar con la situación de crisis, si bien la historia de Miriam nos muestre algo diferente, parece haberse dado en el acompañamiento de su caso en el curso de la investigación, aunque ella haya sido internada en el hospital psiquiátrico debido a una nueva crisis. Desde nuestro punto de vista, se trató de una importante expresión de cuidado más allá de la función habitual del servicio institucional.

En esta ocasión, la internación de Miriam en el hospital psiquiátrico local ocurrió después del estallido de una crisis que coincidió con un momento fértil de reflexión sobre su propio desarrollo en el grupo de redes, en el que estaba comenzando a llevar a cabo algunos proyectos diferentes en su vida. Esa internación duró aproximadamente tres meses y

durante este período el equipo se movilizó para visitarla tres veces. En cada una de estas visitas, diferentes profesionales estuvieron presentes y en todas las ocasiones tuve la oportunidad de acompañarlos. Ese período permitió interesantes momentos de reflexión con el equipo sobre el papel de la internación en el tratamiento de los usuarios, así como sobre las concepciones y prácticas en períodos de crisis psicológica, basadas en la lógica de toda la atención de salud mental.

Un trecho de esos diálogos en el camino a una de las visitas en la internación psiquiátrica es relevante a este respecto:

Técnico 1: Pero ahora que Miriam está en crisis, ¿por qué no cambiamos su plan terapéutico?

Técnico 2: No sé... le estaba yendo muy bien con sus proyectos...

Investigador: ¿Pero la crisis no pudiera ser vista como un momento delicado en su desarrollo, o incluso como la expresión de un salto cualitativo en ese desarrollo?

Técnico 1: Sí... ¡De lo contrario, continuamos perpetuando un proceso que nunca termina!

Técnico 2: Ella viene aquí, mejora, tiene una crisis y vuelve todo... Hasta cuándo, ¿verdad? Chicos, ¡son 30 años así!

Técnico 1: Es verdad... hablamos mucho sobre el paciente que está institucionalizado, pero no vemos que a menudo son los propios profesionales y el servicio quienes están institucionalizados, cronificados...

Este trecho de diálogo, que presenta una reflexión conjunta basada en el caso de Miriam, expresa un momento en que hay una apertura para reflexionar de manera diferente, favoreciendo la creación de alternativas a los procedimientos estándar adoptados. La declaración del Técnico 2, en la que dice "¡Chicos... son 30 años así!", nos lleva a cuestionar si efectivamente la recurrencia de las crisis de Miriam es una consecuencia directa del curso natural de la enfermedad (Amarante, 2009), o si, en efecto, mantener la misma secuencia de intervenciones asistenciales no sería fundamental para cronificar el lugar social de los llamados "enfermos" y en consecuencia, cronificar su sufrimiento. A su vez, el posicionamiento final del Técnico 1, al cuestionar la condición de institucionalización de los profesionales de servicios y la institución en sí, es interesante porque parece problematizar si, en lugar de categorizar al otro en función de su comportamiento, no sería la incapacidad de transformar una situación tan crítica que debería poner a prueba las limitaciones de la atención. En este caso, el juicio del otro da lugar, al menos en el plano verbal, a la autocrítica de percibirse a sí mismo, a veces, sin condiciones de crear nuevas posibilidades y, en última instancia, en un posicionamiento crónico.

Esta misma actitud estuvo presente en el siguiente posicionamiento de otro técnico de servicio en una de las **reuniones del equipo**:

¿Hasta qué punto se quedará el paciente aquí porque es crónico y en qué medida no son todos los problemas que tenemos los que están institucionalizando al paciente? A menudo tengo esta confusión (técnico de servicio).

El mantenimiento de los cuestionamientos, como los que se encuentran en los dos trechos presentados, nos parece fundamental para mantener una postura crítica y reflexiva frente a los impases existentes en la atención de la salud mental, a fin de permitir la apertura para pensar estrategias innovadoras que sean consistentes con la complejidad de los

fenómenos abordados en los servicios de salud mental. Por tanto, se trata de un esfuerzo para repensar las propias prácticas, de modo que si bien se reconocen las limitaciones sociales más amplias que existen, las posibilidades creativas de inventar lo diferente no se reducen a ellas. En otras palabras, esta postura crítica favorece el reconocimiento de las dificultades que actúan en los impases institucionales que culminan en la responsabilidad de sus propias prácticas sobre ellos, inclusive con el propósito de buscar superarlos.

En este sentido, considerando los procesos de cronificación de las prácticas institucionales estandarizadas frente a las crisis psicológicas, es posible pensar que las estrategias institucionales basadas en la flexibilidad y la apertura a la singularidad de las manifestaciones psicológicas del usuario favorecen la búsqueda de alternativas a la institucionalización. Esa elaboración hipotética obtendrá nuevos elementos a través del proceso de construcciones interpretativas de este eje.

Después de algunos diálogos conjuntos, hubo una decisión consensuada sobre la estrategia del servicio para tratar el caso de Miriam. Esto se presenta a continuación a través de un trecho de diálogo entre dos técnicos en una de las reuniones del equipo:

Técnico 1: Tal vez deberíamos mantener a Miriam en el grupo de redes y tratar de apoyarla en los proyectos que quiere hacer...

Técnico 2: Sí... podemos ir acompañándola, ¿verdad? Si vemos que no funciona, pensamos en otra cosa.

Técnico 1: Creo que esto es importante porque nos muestra confianza en ella... ¡Creo que hace mucha diferencia!

La decisión de mantener a Miriam en el grupo de redes, en este caso, puede ser vista como un indicador de la flexibilidad de las estrategias dirigidas a la mejora de sus proyectos de vida, de forma congruente con la construcción hipotética previamente tejida. Es de destacar que estos diálogos no solo fueron dentro del servicio, sino también junto con Miriam, durante una de las visitas a la internación psiquiátrica. En la primera de estas reuniones, ella preguntó:

Ahora debo cambiar mi plan terapéutico de nuevo, ¿verdad? Después de todo, ¿cómo voy a mantenerme en un grupo para alta si acabo de tener una crisis?
(Miriam)

Ese posicionamiento parece ser una expresión de una subjetividad social asociada directamente con una visión de crisis psicológica relacionada con el retroceso, como se elaboró con anterioridad, repercutiendo en gran medida en las configuraciones subjetivas del tratamiento por parte de los usuarios. Sin embargo, en este caso, la respuesta de uno de los técnicos fue la siguiente:

Miriam, conversamos bastante allá en el CAPS y entendemos este movimiento, con sus proyectos e incluso con la alta de CAPS, como un proceso que se está construyendo. No es de una vez... y también está bien... las dificultades también suceden... Pero puede ser un proceso en el que continúes caminando, si quieres...
(Técnico de servicio)

Fue entonces cuando Miriam respondió:

¡Quiero seguir desarrollándome! No quiero estar allí solo en un pequeño grupo que hace esto y eso no, quiero una vida diferente. Quiero este grupo sí, porque quiero que me den de alta. Siento que a pesar de todo, estoy en camino. Quiero terminar los proyectos que hice allí. Quiero hacer el jabón para vender y tener un ingreso,

aunque sea poco. Quiero escribir mi libro sobre mi historia porque siento que con mi experiencia puedo ayudar a mucha gente... ¡No quiero renunciar a nada de esto! Me he identificado mucho con este grupo, como nunca antes me había identificado con ningún otro. Estaba allí, haciendo artesanía, leyendo una historia, cantando... En el grupo de redes, no, yo me estoy preparando para salir, para que me den de alta (Miriam).

Algo interesante, en esta secuencia de discursos es que a medida que se ha dado espacio en el diálogo con Miriam para posicionarse, hay un cambio tanto en la entonación de su voz como en el contenido de su discurso, que puede verse como indicadores de la relevancia emocional de este proceso para ella. Al principio, parece ratificar la expresión socialmente hegemónica de su internación como “un punto menos” en su tratamiento. Sin embargo, después de la posición del técnico que expresa la confianza del equipo en sus proyectos y en su desarrollo de forma espontánea. Ella hace referencia a su relación con las crisis de manera diferente, al reconocer que, a pesar de todo, todavía se siente “en camino”, desarrollando proyectos de vida específicos que desea hacer, como hacer jabón y escribir un libro sobre su historia. En este caso, el conjunto de estos indicadores lleva a la consideración de la calidad de la relación establecida con Miriam en el proceso de estas visitas, a través de la creación de un espacio dialógico promovido por los profesionales del servicio y su influencia en el favorecimiento de este posicionamiento diferenciado de Miriam en relación al propio proceso de tratamiento.

A partir de esos posicionamientos de Miriam, en la siguiente visita a la internación que realizamos, le llevamos un libro titulado *La historia de beta* (Brasil, 2003), que presenta la autobiografía de una mujer que ha pasado por varias experiencias de internación psiquiátrica, por una serie de crisis psicóticas y quien, a pesar de todo su sufrimiento, consiguió hacer un libro sensible e interesante sobre su historia. Junto con el libro, trajimos hojas en blanco y un bolígrafo para que Miriam escribiera. El propósito de esta acción fue afirmar simbólicamente a través de los materiales que podrían servir de inspiración para Miriam, nuestra confianza en ella y, más específicamente, en su proyecto de escribir un libro sobre su propia historia. Fue el uso de un recurso que se consideró favorecedor al proceso de Miriam, a partir de los diversos indicadores que se iban elaborando en el curso de su tratamiento. A diferencia de la concepción tradicional de los instrumentos de investigación, centrada en la formalización y la supuesta neutralidad, en este caso, la intención esencial era buscar la implicación subjetiva de Miriam en una actividad significativa para ella.

Fue entonces cuando descubrimos que incluso internada en el hospital psiquiátrico, Miriam había escrito algunas partes de este libro. Ella dijo:

He tenido excelentes ideas para escribir, porque es diferente escribir cuando estás en una crisis. ¡Esto puede ser excelente para que las familias de otros pacientes sepan cómo tratar con alguien que tiene este tipo de problema en casa! Realmente quiero leer el libro que trajeron, ¡gracias! ¡Y estoy en este proyecto! ¡Prometí para ustedes que iba a hacer este libro y el día que no cumpla mi palabra pueden enterrarme! (Miriam)

Este discurso de Miriam fue emocionado y pronunciado en un tono firme. En este caso, aunque estaba en una situación difícil como la internación psiquiátrica, su expresión puede verse como un indicador del valor del otro en su vida, así como de la asunción de su responsabilidad personal por su desarrollo. Ella parecía presentarnos con orgullo algunos pilares de lo que consideraba su “palabra”, algo que la constituyó y le dio fuerzas para

seguir adelante. Durante ese período de internación y después del alta hospitalaria, Miriam siguió escribiendo partes de su libro.

Como una alternativa a la constante preocupación por regresar a la etapa de salud antes del estallido de la crisis, parecía más relevante, en el caso de Miriam, construir acciones destinadas a la promoción de su carácter generador, a pesar de su intenso sufrimiento en ese momento. Estas acciones pueden ejemplificarse mediante las visitas durante su internación y por la manutención del proyecto de escritura del libro, apoyando la realización de su sueño. En ese sentido, a partir de los indicadores construidos con anterioridad, estas acciones parecen haber favorecido el posicionamiento diferenciado de Miriam en este proceso, asumiendo su responsabilidad personal para su desarrollo. De este modo, parece pertinente que las estrategias institucionales de atención de la salud mental sean repensadas y reformuladas constantemente, tomando en cuenta que solo cumplen su función cuando son direccionadas a favorecer el desarrollo singular y diferenciado del otro a través de sus contradicciones, especificidades y momentos de desarrollo. Esto resulta evidente a partir de la importancia atribuida al carácter educativo de las prácticas institucionales en este contexto.

Por tanto, de manera congruente con las construcciones hipotéticas desarrolladas, es posible afirmar que la valorización del carácter generador del otro es importante incluso en situaciones de intensa fragilidad emocional y genera acciones educativas destinadas a mejorar sus producciones subjetivas singulares, superando la tendencia hegemónica de focalizar la atención en la etiqueta del diagnóstico de la persona atendida.

Otro aspecto que parece relevante es que el mantenimiento de este proyecto no se realizó de forma aislada, sino que se relacionó con otras iniciativas que Miriam comenzó a emprender tan pronto como regresó a su hogar. Un ejemplo de esto fue que, en la primera reunión del grupo de redes, tomó los jabones producidos y que había planeado hacer durante tanto tiempo. Los mismos tenían formas diferentes a las convencionales y estaban cuidadosamente confeccionados para la venta. Ella dijo:

Chicos, estoy hasta dopada con la cantidad de medicamento que tomé en el hospital. Todavía estoy bastante afectada por esto. ¡Pero pude comprar los ingredientes para hacer el jabón y mira cuántos he hecho! (*Risas*) ¡Y miren, se están acabando, muchachos! Ya vendí jabón en la escobilla de goma y terminaré vendiéndolos hoy aquí para ustedes (*risas*) (Miriam).

El contenido de su expresión y la postura de Miriam en este punto parecen expresar que, incluso en algunas vivencias de sufrimiento profundo, es posible mantenerse activo en la búsqueda de algunos proyectos y buscar vivir experiencias conflictivas de manera más saludable. No hay, por así decirlo, una determinación de la vida a los límites de los problemas actuales, dejando espacio para lanzarse subjetivamente a la conquista de nuevas esferas de la vida que aún están por emerger en el futuro. Esto más bien parece ser una expresión de que no solo somos lo que ya hemos conseguido o no hemos logrado, sino fundamentalmente la apertura que damos a lo que aún podemos ser y que aún no hemos logrado en el presente.

En este caso, a partir de lo que fue presentado, el apoyo institucional recibido parece haber tenido desarrollos subjetivos que movilizaron a Miriam para sustentar aspectos importantes de su vida. Esta dinámica también se expresa en la siguiente declaración de Miriam, en un momento informal, algún tiempo después de salir del hospital:

Los días que ustedes me visitaron en el hospital fueron los días más felices de mi vida. Pensé: “¡Este es mi grupo! Tengo que dejar la internación y volver con mis amigos” (Miriam).

Miriam continuó produciendo y comercializando jabones en los meses posteriores a la internación psiquiátrica, pero debido a los bajos ingresos logrados, se lanzó a otros desafíos, como vender cosméticos y revender joyas. Estas otras iniciativas fueron pensadas y discutidas en las reuniones del grupo de trabajo en redes, a fin de crear un espacio para el diálogo que no solo abordara las dificultades subjetivas de su situación, sino que promoviera la acción a través de propuestas desafiantes pertinentes a los anhelos de Miriam. De ese modo, además del carácter puntual en su desarrollo, podemos pensar que esta secuencia de acciones desarrolladas a lo largo del tiempo por Miriam representó un momento de ruptura con la lentitud en la que anteriormente se refería a ser “estacionada” y la configuración de nuevos procesos subjetivos vinculados a la acción y a la búsqueda de nuevos desafíos.

Ese proceso parece haber tenido desdoblamientos importantes en la vida de Miriam, a partir del impacto producido en su tratamiento general. Ella dijo en otra reunión del grupo de redes:

Esta internación que tuve esta vez fue mucho mejor que las otras. Nunca he estado en una internación tan consciente y cambiando cosas tan importantes para mí. Antes, estaba allí esperando el alta médica, y esta vez también actué. Tanto es así que me quedé mucho menos tiempo que antes. ¡Y mira! Hace pocos meses que salí de la internación y el psiquiatra está reduciendo mucho mi medicación nuevamente. ¡Eso es porque me siento bien! Me estoy volviendo menos perezosa y más dispuesta a hacer las cosas del día a día... Sí, creo que realmente estoy mejorando (Miriam).

De modo general, Miriam expresa el carácter indisociable entre atención a la salud mental y desarrollo, al romper con la representación social del tratamiento como un proceso realizado solo dentro del servicio de asistencia. En este sentido, fue a través de los cambios emprendidos en varias dimensiones de su desarrollo que se puede decir que el tratamiento desempeñó un papel terapéutico en su vida. En ese proceso, no solo es relevante la aceptación por parte de Miriam del apoyo ofrecido por nosotros durante las visitas, sino también la asunción de su responsabilidad individual en su propio tratamiento y en términos más generales, su postura como protagonista de importantes transformaciones en su desarrollo.

Por tanto, además del equipo que se ocupó del caso, Miriam también rompió con la representación social hegemónica que asociaba, de manera directa, la crisis con el retroceso, al producir sentidos subjetivos alternativos a aquellos que probablemente hicieron crónica su situación. Aspectos que tuvieron impacto tanto en su camino singular como individualizado, así como en el contexto social más amplio en el que se inserta. De esta forma, su propia posición parece expresar que, si concebimos el desarrollo humano como un proceso no lineal y con rupturas importantes en su curso (Vygotsky, 2009; González Rey, 2003), se vuelve estéril asociar directamente una dificultad de desarrollo con un atraso en su proceso.

En esta perspectiva, a diferencia de los elementos que parecen nortear las pautas hegemónicas en el campo de la salud mental, el comportamiento identificado como crisis puede concebirse como asociado a un proceso cualitativamente diferenciado e importante para el desarrollo de la persona atendida. En este punto, la definición de sujeto ayuda a

pensar el proceso de Miriam, en la medida en que el sujeto “[...] representa un momento de contradicción y confrontación no solamente con lo social, sino también con su propia constitución subjetiva que representa un momento generador de sentido de sus prácticas” (González Rey, 2003, p. 240).

En síntesis, lo que parece haber prevalecido entre el equipo profesional, en este caso, fue el cuidado y el desarrollo de un vínculo establecido con la participante a lo largo de los años y la consideración de las potencialidades que permanecieron presentes incluso en el curso de la crisis psicológica. Es, en este sentido, que la relación deja en este momento de ser orientada por la institucionalización del otro, a través del juicio categorizado de su comportamiento, y se vuelve flexible y pautada para la singularidad de los procesos subjetivos de quien es atendido. En casos como este, es posible generar inteligibilidad sobre los procesos que promueven una forma de cuidado más allá de las fronteras del servicio.

Se trata aquí, de una secuencia de acciones profesionales que parecen pertinentes a los desafíos del trabajo de desinstitucionalización porque ofrecen la apertura inicial para que el otro sea considerado en función de sus parámetros y posibilidades y no desde un posicionamiento jerárquico y simbólicamente opresivo. En este caso, en lugar de que el terapeuta juzgue el comportamiento del otro en función de sus referencias, es el propio profesional quien se pone en riesgo (Neubern, 2013) y se ve cuestionado ante sus posibilidades para favorecer nuevas producciones subjetivas del otro. De esta manera, es posible, al menos al principio, la constitución de un trabajo pautado por la creación de alternativas a la institucionalización, ya que el otro deja el lugar del objeto de los procedimientos y se le da un mayor espacio relacional para su emergencia como sujeto de su tratamiento.

Así, a través del conjunto de indicadores e hipótesis elaboradas hasta este momento, se hace posible afirmar que la condición del sujeto se ve favorecida por una relación que privilegia la condición del diálogo y la consideración por las producciones subjetivas del otro. Esta relación no es directa ni lineal, pero en vista de la consecución de los procesos presentados aquí, se puede pensar en ella. De acuerdo con González Rey:

El rescate de la idea del sujeto no implica la idea del control de este sujeto sobre el mundo, sino la idea de su capacidad de opción, de ruptura y de la acción creativa, es decir, la idea de que su acción actual y sus efectos son constituyentes propios de su propia subjetividad, y no las causas que aparecen como elementos externos de la acción (González Rey, 2003, p. 224).

Desde esta perspectiva, es fundamental acompañar conceptualmente las múltiples formas como este sujeto se configura subjetivamente, apuntando, incluso para las limitaciones que culminan en las dificultades de su emergencia. Tal punto de vista exige una óptica que vaya mucho más allá de la circunscripción técnica tradicional de las profesiones de la salud, ya que se refiere a la integralidad de la persona atendida y sus múltiples posibilidades de inserción en la vida social. De ahí que, la defensa de la importancia de que la atención en salud mental debe crear recursos teóricos y técnicos para abordar la educación en su perspectiva más amplia y el desarrollo humano, no en el trastorno mental. En otras palabras, trabajamos en una lógica de transformación y de beneficios, en detrimento de una atención pautada por la noción de exclusión.

Consideraciones finales

A través de las reflexiones desarrolladas en este artículo, es posible sintetizar las siguientes ideas centrales:

1) La reforma psiquiátrica brasileña, inspirada, sobre todo, en la psiquiatría democrática italiana, apuesta por la transformación de la dicotomía tradicional salud/enfermedad, para una concepción existencia/sufrimiento, indisociada de las relaciones humanas en la sociedad. En tal sentido, es necesario el desmonte de los manicomios, a través de un proceso de subversión de su funcionamiento y lógica. Sin embargo, tales transformaciones actualmente enfrentan límites que apuntan para la necesidad de nuevas formas de desarrollo teórico y metodológico. Uno de estos límites es la condición frecuente de deshospitización que a menudo no se acompaña de un proceso gradual y complejo de desinstitucionalización de los cuidados, lo que resulta en tratamientos prolongados y cristalizados que se limitan a los servicios de salud mental. Tal imagen es una expresión de la lógica manicomial persistente, que todavía está presente en la vida de los usuarios, no en forma de rejas y muros, sino en sus producciones subjetivas en el curso de sus experiencias institucionales.

2) En este contexto, nos parece crucial ampliar nuestras perspectivas para reflexionar sobre fenómenos que van más allá tanto de la lógica biomédica centrada en los síntomas como de las formalidades institucionales y del discurso oficial. En este artículo, avanzamos en la discusión de estos procesos desde la teoría de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Consideramos, desde esta propuesta, que el trastorno mental no representa una enfermedad, sino una configuración subjetiva actualizada en un proceso de vida y que expresa la parálisis de la persona que enfrenta el conflicto experimentado. El valor heurístico de este concepto radica en la no disociación entre la situación de sufrimiento de una persona y su trama de vida concreta, superando el carácter normativo y universal de las llamadas “enfermedades mentales”.

3) Desde esta óptica, el trabajo en salud mental debería orientarse hacia el desarrollo de acciones institucionales que favorezcan la superación de la condición de parálisis subjetiva que enfrenta la persona que experimenta sufrimiento y la apertura de nuevos espacios sociales. De este modo, el trabajo presentado va más allá de la lógica del procedimiento técnico y se enfoca en la comprensión de una ética del sujeto. Bajo este referente, ser un sujeto no representa un estado adquirido definitivo, sino una condición que debe ganarse permanentemente en acción. Este trabajo, al ser congruente con una ética del sujeto, está asociado con una función educativa en la vida del otro, ya que se convierte en la producción crítica y reflexiva de nuevas formas de estar en el mundo.

4) En el estudio de caso desarrollado, discutimos que las estrategias institucionales pautadas por la flexibilidad y la apertura a la singularidad de la persona atendida favorecen la búsqueda de alternativas frente a la institucionalización. Incluso en situaciones de intensa fragilidad emocional, en este proceso, la apreciación del carácter generador del otro es importante y puede favorecer acciones educativas destinadas a mejorar las producciones subjetivas alternativas frente al trastorno mental, a fin de superar la circunscripción del trabajo en salud mental centrado en la etiqueta diagnóstica de la persona atendida. Así, es posible la construcción de procesos que promuevan una forma de cuidados más allá de las fronteras del servicio.

5) Un trabajo centrado en una ética del sujeto, como se expresa en el caso de Miriam, ofrece una oportunidad para que la persona sea considerada en función de sus parámetros y posibilidades, sin desconsiderar la presencia de la subjetividad social en sus producciones singulares. En este sentido, existe la posibilidad de superar una posición

jerárquica y simbólicamente opresiva que se expresa cuando se juzga el comportamiento del otro basándose exclusivamente en referencias abstractas y normativas. La condición del sujeto en el cuidado de la salud mental se ve favorecida por una relación dialógica y, por lo tanto, no se disocian las estrategias terapéuticas de las producciones subjetivas singulares del otro.

Referências Bibliográficas

- Alverga, A. R. & Dimenstein, M. (2006). A reforma psiquiátrica e os desafios na desinstitucionalização da loucura. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, 10(20), 299-316.
- Amarante, P. (1995). *Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*. Rio de Janeiro: Panorama ENSP.
- _____. (2009). Reforma psiquiátrica e epistemologia. *Caderno Brasileiro de Saúde Mental*, 1(1), 1-7.
- Barros, D. D. (1994). Cidadania versus periculosidade social: a desinstitucionalização como desconstrução do saber. In P. Amarante (Ed.). *Psiquiatria Social e Reforma Psiquiátrica*. (pp. 171-196). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Basaglia, F. (1985). As instituições da violência. In F. Basaglia (Ed.), *A Instituição Negada: relato de um hospital psiquiátrico* (pp. 34–72). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Brazil (2004). Ministério da Saúde. Departamento de ações programáticas estratégicas. *Saúde Mental no SUS: os centros de atenção psicossocial*. Retirado de: http://www.ccs.saude.gov.br/saude_mental/pdf/sm_sus.pdf
- Brasil (2012). Ministério da Saúde. *Saúde Mental em dados – 4, ano II, nº 4. Informativo eletrônico*. Brasília. Retirado de: <https://saudeecosol.files.wordpress.com/2012/03/saude-mental-em-dados-10-ms.pdf>
- Camargo Jr., K. R. (1992). (Ir)racionalidade médica: os paradoxos da clínica. *Physis: Revista de saúde coletiva*, 2(1), 203-230. DOI: [10.1590/S0103-73311992000100008](https://doi.org/10.1590/S0103-73311992000100008)
- _____. (2007). As armadilhas da “concepção positiva de saúde”. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 7(1), 63-76. DOI: [10.1590/S0103-73312007000100005](https://doi.org/10.1590/S0103-73312007000100005)
- Canguilhem, G. (1999) Que é a psicologia? *Impulso*, 11(26), 11-26.
- Caplan, G. (1980). *Princípios de psiquiatria preventiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- Cooper, D. (1967). *Psychiatry and anti-psychiatry*. London: Tavistock Publications Limited.
- Dimenstein, M. (2013). La reforma psiquiátrica y el modelo de atención psicossocial en Brasil: en busca de cuidados continuados e integrados em salud mental. *CS (Cali)*, 11, 43–71. DOI:10.18046/recs.i11.1566
- Foucault, M. (1977). *O Nascimento da Clínica*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- _____. (2006). *History of Madness*. London and New York: Routledge
- Gonzalez Rey, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: Educ.
- _____. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- _____. (2004). *Personalidade, saúde e modo de vida*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- _____. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.

- _____. (2007). *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- _____. (2009). Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. *Diversitas [online]*. 5(2), 205-224.
- _____. (2011a). *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2013). *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec.
- _____. (2014a). Human motivation in question: Discussing emotions, motives and subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 45, 1–18. DOI:10.1111/jtsb.12073
- _____. (2014b). Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: A. Mitjans Martínez, M. Neubern & V. Mori. (Eds.). *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas* (pp. 13-34). Campinas: Alínea.
- Goulart, D. M. (2013a). *Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano: abrindo caminhos entre educação e saúde mental* (Dissertação de Maestría). Universidad de Brasília, Brasil.
- _____. (2013b). Autonomia, saúde mental e subjetividade no contexto assistencial brasileiro. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(1), p. 21-33.
- _____. (2015). Clínica, subjetividade e educação: uma integração teórica alternativa para forjar uma ética do sujeito no campo da saúde mental. In F. Gonzalez Rey & J. Bizerril (Eds.), *Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar* (pp. 34–57). Brasília: UniCEUB.
- Jones, M. (1962). *Social Psychiatry in the Community, in Hospitals and in Prisons*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Lucchese, R., & Barros, S. (2009). A constituição de competências na formação e na prática do enfermeiro em saúde mental. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43(1), 152-160.
- Neubern, M. S. (2013). *Psicoterapia e espiritualidade* [Psychotherapy and spirituality]. Belo Horizonte, Brazil: Diamante.
- Rotelli, F. (1994). Superando o manicômio: o circuito psiquiátrico de Trieste. In: P. Amarante (Ed.). *Psiquiatria Social e Reforma Psiquiátrica*. (pp. 149-170). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Rotelli, F., De Leonardis, O. & Mauri, D. (2001). Desinstitucionalização, uma outra via. In F. Nicácio (Ed.), *Desinstitucionalização*. (pp. 17-59). São Paulo: Hucitec.
- Santiago, M. A. (2009). *Panorama da saúde mental pública no Distrito Federal de 1987 a 2007: um estudo exploratório sobre a reforma psiquiátrica no DF*. Masters Dissertation. University of Brasília, Brazil.
- Szaz, T. S. (1960). The myth of mental illness. *American Psychologist*, 15(2), 1960, 113-118.
- Tosquelles, F. (2001). *Las enseñanzas de la locura*. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

MÁS ALLÁ DEL DESARROLLO PSÍQUICO: APUNTES SOBRE EL DESARROLLO DE LA SUBJETIVIDAD

Luis Alberto Taype Huarca

*Centro de Investigación Psicológica Histórico Cultural CIPS-HC
Universidad Católica de Santa María. Arequipa, Perú*

Resumen

Durante los últimos veinte años se han propuesto alternativas y debates sobre la concepción del desarrollo psicológico tradicional dominante, centrado principalmente en las trayectorias individualizadas, dominios fragmentados, periodizaciones típicas e influencias contextualizadas bidireccionalmente (herencia-ambiente). En este trabajo se exploraron algunas propuestas críticas al desarrollo psicológico de mayor alcance internacional, enfocando la propuesta del desarrollo de la subjetividad propuesta por Fernando González-Rey, con antecedentes orientados desde la concepción cultural histórica de Vygotsky, Rubinstein y Bozhovich. La propuesta del desarrollo de la subjetividad trasciende el desarrollo psíquico, entendiendo el desarrollo indesligable de aspectos simbólico-emocionales que se configuran en las experiencias de la vida cultural del niño. El campo del desarrollo de la subjetividad, a partir de estos supuestos, deja abierto un espacio de debate con las teorías tradicionales del desarrollo psíquico, con las propuestas críticas del desarrollo e incluso con otras propuestas histórico-culturales ligadas más a la escuela de la teoría de la actividad.

Palabras clave: Desarrollo psicológico, desarrollo subjetivo, psicología histórico-cultural, teoría de la subjetividad

Abstract

During the past twenty years, alternatives and debates have been proposed on the conception of the dominant traditional psychological development focused mainly on individualized trajectories, fragmented domains, typical periodizations and contextualized influences bidirectionally (inheritance-environment). Some critical proposals to psychological development with a greater international scope were explored, focusing on the proposal of the development of subjectivity proposed by Fernando González-Rey, with a background oriented from the historical-cultural conception of Vygotsky, Rubinstein and Bozhovich. The proposal for the development of subjectivity goes beyond psychic development, understanding the indelible development of symbolic-emotional aspects that are configured in the experiences of the child's cultural life. The field of development of subjectivity based on these assumptions leaves open a space for debate with the traditional theories of psychic development, with critical proposals of development and even with other historical-cultural proposals linked more to the school of activity theory.

Keywords: Psychological development, subjective development, historical-cultural psychology, theory of subjectivity

Sobre el estudio del mundo infantil

El campo del desarrollo infantil tiene sus antecedentes en figuras importantes en la historia del conocimiento como Locke, Rousseau o Darwin; Stanley Hall, Binet, Dewey y Baldwin;

además de figuras más dedicadas al estudio de etapas normativas y periodizadas del desarrollo relacionadas a los hitos normotípicos psicomotores, cognitivos o psicosociales (Erikson, 1994; Gesell, & Amatruda, 1971; Piaget, & Inhelder, 1997). A nivel interdisciplinar, dicho campo está enfocado en los dominios del desarrollo (físico, cognitivo y psicosocial). Las disciplinas de estudio, que se orientan a un marco ontológico del desarrollo psíquico, enfocan dimensiones más específicas (psicomotora, comunicativa, lingüística, cognitiva, simbólica, emocional y social) siempre relacionadas a procesos de cambio y estabilidad en los niños, el cambio cuantitativo/cualitativo, continuo/discontinuo, resaltando su constancia subyacente a la personalidad o el comportamiento.

Sin embargo, desde hace más de veinte años, el estudio del desarrollo infantil (Papalia, Olds, & Feldman, 2009) o la ciencia del desarrollo infantil (National Scientific Council on the Developing Child, 2007) predominante en la psicología –con raíces americana y europea– ha sido puesto en debate por diversas posturas críticas, tanto post-psicoanalíticas, discursivas, como histórico culturales (González-Rey & Mitjans-Martínez, 2017; véase también Akhutina & Pilayeva, 2012; Burman, 2016; McNamee & Seymour, 2013; Morss, 2013, 2017).

La crítica a estas propuestas “hegemónicas” del desarrollo se ha elaborado incluso desde sus propios representantes, en relación a su propio marco conceptual y metodológico; es así que encontrando varios supuestos inexactos, algunos autores de corte piagetiano y neurocientífico han enfocado discrepancias con los modelos del desarrollo predominantes en sus áreas (Anderson, 2002; Bruer, 1999; Karmiloff-Smith, 2010, Karmiloff-Smith, 2018; Zelazo, 2003).

Criticas relevantes al estudio del desarrollo infantil

Podemos mencionar algunos en movimientos críticos de la década de 1960 y 1970 que dieron lugar a la “construcción social del desarrollo”, los “nuevos paradigmas de la infancia” o las propuestas del “desarrollo desde la perspectiva histórico cultural” como una serie de alternativas epistemológicas a los estudios del desarrollo. Dentro de estos movimientos podemos mencionar:

La psicología soviética: situación social del desarrollo, *perezhivanie* y sentido

Vygotsky elaboró algunos conceptos para tratar de explicar el carácter distintivo de la estructura de la conciencia del niño durante diferentes momentos de su producción. En “El problema de la edad” Vygotsky examina críticamente dos concepciones sobre el desarrollo psicológico proponiendo que este debe ser concebido como un proceso que no escinde lo psíquico de lo material ni lo individual de lo social. Para dar cuenta de la dinámica que determina las modificaciones y el desarrollo de las partes y el todo es necesario comprender los vínculos que se establecen entre el medio social y la personalidad del niño en cada período. Establece así, que –en cada etapa– el vínculo del niño y del entorno es único específico e irrepetible a esta relación peculiar Vygotsky (1932/2006) la denomina *situación social del desarrollo*.

Por otro lado, uno de los conceptos vygotksyanos más revisitados en los últimos años es el de *perezhivanie*, desarrollado en “Psicología del arte”, al inicio de su obra, y en “El problema del ambiente” y “La crisis a la edad de siete años” entre 1933 y 1934. En este concepto se destaca que:

La experiencia emocional [*perezhivanie*] que surge de cualquier situación o de algún aspecto de su ambiente, determina qué tipo de influencia tendrá en el niño esta situación o este ambiente. Por lo tanto, no es cualquiera de los factores en sí

mismos (si no son tomados con referencia al niño) lo que determina cómo influirán el curso futuro de este desarrollo, sino los mismos factores refractados a través del prisma de la experiencia emocional del niño [perezhivanie] (Vygotsky, 1994, pp. 339-340).

Perezhivanie es propuesto como una unidad de la conciencia, un sistema teórico capaz de aproximarse a la compleja vida emocional de los seres humanos. Sin embargo, aun cuando este concepto revela importancia, su comprensión sigue siendo difícil de alcanzar.

En el último capítulo del libro *Pensamiento y lenguaje* Vygotsky (1964), hablando de las peculiaridades del lenguaje interiorizado, desarrolla la preponderancia del *sentido* de una palabra sobre su significado, apoyándose en esta distinción en el autor francés Paulhan:

El sentido de la palabra es para él [refiriéndose a Paulhan] la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra conciencia. Constituyen un complejo dinámico y fluido que presenta varias zonas de estabilidad. El significado es una de las zonas del sentido, la más estable y precisa (p. 158).

Con esta apreciación compleja de la conciencia Vygotsky parecía orientado al desarrollo de un nuevo tipo de unidad de la vida psíquica través del concepto de *sentido*.

A pesar del aporte teórico y epistemológico de estos conceptos fue notoria la falta de atención de la psicología soviética hacia estos, tal vez por las incompatibilidades políticas, implícitamente asociadas, de la teoría vygotskiana con la psicología oficial de la época. Teniendo en cuenta que desde su último manuscrito hasta la publicación de sus obras escogidas en ruso pasaron cincuenta años (Zavershneva, 2016), es posible discutir la censura, autocensura y la recepción de la obra de Vygotsky en la Unión Soviética después de su muerte.

La autora que retomó decididamente los conceptos *situación social del desarrollo* y *perezhivanie* fue Lydia Ilinishna Bozhovich, quien se los apropió como base para avanzar en el tema del desarrollo de la personalidad en la psicología soviética de la época (Bozhovich, 1968/2009, 1977, 1979). No solo avanzó en temas de baja prioridad dentro de la psicología soviética, como la motivación y la personalidad, sino que también presentó una interpretación diferente del legado de Vygotsky en contraste al presentado por Leontiev y su grupo. Con este aporte, *situación social del desarrollo* y *perezhivanie* son recuperados, y se desarrolla una de las más originales líneas de investigación de la psicología histórico cultural.

González-Rey (2010) retoma el concepto de *sentido* Vygotskiano proponiendo el concepto de *sentido subjetivo* como piedra angular para el estudio de la teoría de la *subjetividad*. Este aporte abre un nuevo camino no solo para la comprensión de la psique como sistema y la comprensión de la relación entre individuo y sociedad, sino también –con sus planteamientos posteriores– para una definición del desarrollo de la subjetividad (González-Rey, & Mitjans-Martínez, 2017).

El construccionismo social

Este enfoque fue articulado por Harré, Shotter y otros en la década de 1970. Por construcción social se entiende los procesos interpersonales a través de los cuales los humanos crean la realidad que experimentan. A través de la interacción, y particularmente a través del lenguaje y otros sistemas de símbolos, las personas tienen sentido de sí mismas y de las demás. Las vidas y las identidades de las personas, y gran parte de lo que llamamos desarrollo de las personas, se negocian a través de la actividad

interpersonal. Escritores como Harré (1974) y Shotter (1974) se opusieron a los métodos experimentales cuantitativos de psicología del desarrollo. El contexto social emergente les pareció interesante pero teóricamente inadecuado. Las revisiones a Piaget, por ejemplo, las consideraron superficiales. En particular, fue el enfoque cognitivo de los enfoques de contexto social y tradicional lo que rechazaron los escritores de construcción social. Este enfoque cognitivo parecía estar tratando a los humanos (ya sean niños o adultos) como máquinas de procesamiento de información. A los escritores de construcción social les pareció que esta actitud ignoraba todas las características que son exclusivas de los humanos al interactuar entre ellos y con el mundo. Por lo tanto, su orientación era, en muchos sentidos, humanista. Shotter y Harré hicieron contribuciones a "The Integration of a Child into a Social World" ["La integración de un niño en un mundo social"]. Afirman que en la naturaleza personal y, por tanto, moral de la psicología en general, son antitéticas a los tipos de explicación causales y mecanicistas. Las actividades de las personas, deben considerarse en términos de "poderes" en lugar de mecanismos causales. Shotter exploró las implicaciones de la naturaleza moral de la persona para comprender el desarrollo muy temprano, incluido el infantil. ¿Cómo, preguntó, los bebés humanos llegan a adquirir poderes personales? No puede ser un proceso natural (biológico) ya que los poderes son intrínsecamente sociales. Debe suceder, argumentó Shotter, a través de los bebés que los adultos tratan como humanos. Los bebés se vuelven humanos al ser tratados como tales.

La crítica marxista de la psicología del desarrollo

Un punto de vista marxista general parece oponerse al enfoque de construcción social. Su oposición se centra en el individualismo y el humanismo que percibe en el énfasis en la negociación interpersonal. Tales características parecen ignorar las realidades sociales y políticas. En lugar de poner un peso explicativo en la elección individual, se implica que la atención debe dirigirse a las formas en que la vida de las personas están limitadas. El tipo de libertad que la construcción social parece dar por sentado parece ser ilusorio desde el punto de vista marxista, ya que la conciencia de las personas es, en cierto sentido, el reflejo de su estatus social y político. Autores como Sève (1972) y Wallon (1965), en Francia o Merani (1962) en Argentina realizaron aportes seminales a la sistematización de una psicología de base marxista, la comprensión de la personalidad y el desarrollo a partir de estos principios reformulándolos creativamente.

Posturas psicoanalíticas: subversión del sujeto

El enfoque psicoanalítico del desarrollo representa un enfoque crítico del desarrollo humano, pero ¿Deberían pensarse Sigmund Freud y Jacques Lacan, en particular, como escritores de desarrollo o anti-desarrollo? Los psicólogos críticos que han empleado la terminología freudiana, o Lacaniana, deben enfrentar estas preguntas. Los psicólogos críticos del desarrollo que están interesados en el psicoanálisis han tenido que elegir entre varias lecturas de Freud o de Lacan. Se pueden hacer lecturas alternativas de los textos originales, y hay numerosos comentarios posteriores y secundarios. Se pueden identificar varios enfoques diferentes para el cambio y sus regularidades en la vida humana dentro de los propios escritos de Freud y en los de Lacan.

Lacan entró y salió del psicoanálisis oficial freudiano en Francia durante las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial (es decir, las décadas posteriores a la muerte de Freud). Sus afirmaciones más influyentes fueron las presentadas en sus seminarios durante la década de 1950 (Lacan, 1981, 1986). Debido quizás a su estilo exótico, la importancia de los escritos de Lacan para el debate crítico a veces se da por sentado. Los escritos de Lacan contienen indicaciones claras de una actitud anti-desarrollo. La

diseción cuidadosa del anti-desarrollismo de Lacan es, por lo tanto, esencial, prestando consideración más detallada del “imaginario” y del “simbólico”.

Criticas actuales a la Psicología del desarrollo

Las posiciones críticas al desarrollo presentadas tienen vigencia y estatus; su importancia es visible actualmente gracias a que cada vez vemos más alternativas a las ontologías tradicionales en este campo. Tenemos algunos estudios más recientes que han centrado la crítica en aspectos metodológicos y epistemológicos de los estudios sociales de la infancia, encontrando aspectos cuestionables en relación a la insuficiente información contextual relacionada a técnicas, marcos y enfoques, así como la invisibilización de un grupo etario dentro de la mayoría de estudios del desarrollo reportados (McNamee, & Seymour, 2013). Por otro lado, encontramos estudios que debaten el legado histórico y cultural del término “desarrollo infantil” evidenciando la influencia de las nociones de desarrollo de la clase media occidental en las políticas públicas; esta crítica resulta importante para evitar la reificación de artefactos en la primera infancia (Fleer, 2005). Además, se propone, ante el creciente interés por el estudio de la primera infancia, contraponer a los modelos teóricos específicos de patologización de la infancia con alternativas de articulación desde la propuesta histórico-cultural (Fleer, & Gonzalez-Rey, 2017).

Dentro de las críticas actuales más destacadas podemos mencionar la propuesta de Erica Burman en *Deconstructing Developmental Psychology*, libro publicado en 1994, el cual tuvo ediciones posteriores en 2008 y 2016. En este libro se interroga los supuestos y prácticas que rodean la psicología del desarrollo infantil, proporcionando una evaluación crítica del papel y la contribución de la Psicología del desarrollo dentro de la práctica social; además se plantea cómo los cambios en el capitalismo avanzado han producido nuevas interpretaciones de los niños y una nueva (y más punitiva) respuesta institucional a los niños. Se resalta, en esta propuesta, la visibilización de las circunstancias en las que se llevaron a cabo las investigaciones, las influencias sociales y políticas que hicieron que el tópico pareciera relevante, y el papel e impacto de dichas investigaciones.

Teoría de la subjetividad: enfoque y alcance

El legado histórico cultural con la teoría compleja de la subjetividad, propuesta por Fernando González-Rey, se posiciona como una de las más destacadas alternativas para una perspectiva transdisciplinaria (Fátima-Pinto & de Paula, 2018) que supere la fragmentación hegemónica del estudio del psiquismo humano.

El surgimiento de la teoría de la subjetividad tiene antecedentes en las teorizaciones sobre el sentido y significado de Vygotsky (1964), los aportes sobre el acto psíquico como unidad de que inserta lo cognitivo y afectivo de Rubinstein (1967), el estudio de los orígenes de la personalidad de Bozhovich (1977) y la influencia de Mijail Bajtin para pensar el tema de la dialogicidad a partir del cual las relaciones pueden crear nuevas esferas en una psicología general bajo esta influencia (Feria-Lázaro, *et al.* 2016). Vemos entonces que el estudio de la subjetividad tiene raíces en la psicología histórico-cultural soviética; pero, en sí misma, es una producción diferenciada auténticamente latinoamericana, desarrollada en los últimos veinticinco años con líneas de investigación establecidas (González-Rey, 2002, 2005, 2007, 2008, 2009, 2012, 2014, 2017; González-Rey & Mitjans-Martínez, 2016a, 2016b).

La subjetividad es un sistema complejo y plurideterminado que se afecta por el curso de la sociedad y los individuos que la constituyen dentro de un continuo movimiento de las

complejas redes de relaciones que caracterizan el desarrollo social (González-Rey, 2002). Las producciones humanas son producciones de sentido subjetivo, sentidos subjetivos que expresan de forma particular los complejos procesos de la realidad en los que el hombre está implicado, lejos de ser un reflejo de este. La subjetividad tiene como núcleo de análisis a los *sentidos subjetivos*, es decir, la unidad de lo simbólico y lo emocional como expresión de la experiencia social del individuo. Los sentidos subjetivos representan nuevas producciones en relación a las experiencias vividas que son inseparables de la organización subjetiva de los sujetos y de los múltiples contextos donde se da su vida social (González-Rey, 2010).

La subjetividad, al tener un carácter complejo, necesita una epistemología y una metodología diferente para su estudio (González-Rey & Mitjans-Martínez, 2016b). La *epistemología cualitativa* representa una forma de pensar la investigación, no definida solo por el uso de instrumentos, sino por la forma en cómo se produce el conocimiento, siendo este histórico, abierto, dinámico e interactivo entre investigador y participante, orientado hacia formas más complejas de comprender los procesos que constituyen la subjetividad, y no la descripción, predicción, estandarización y el control.

La Epistemología Cualitativa de González-Rey se caracteriza por tres principios fundamentales: a) el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, b) el carácter dialógico de la investigación cualitativa y c) la definición de lo singular como instancia legítima para la producción del conocimiento científico. Estos tres principios están estrechamente relacionados entre sí y sobre ellos se fundamenta una investigación constructivo-interpretativa que se caracteriza por: (a) la consideración de la investigación como proceso relacional-dialógico y no como conjunto de actos instrumentales, (b) la inseparabilidad del trabajo de campo y la producción y construcción de la información en el curso de la investigación; (c) la interrelación de los instrumentos usados en la investigación, que se desdoblaron unos en otros en el curso de la investigación, y que son inseparables en el proceso de construcción de la información; (d) el carácter rector de las ideas del investigador en el desarrollo del modelo teórico que orienta el proceso general de la investigación; de allí que el campo sea concebido como un momento teórico y no una instancia externa que legitima lo teórico; y (e) tanto el investigador como los participantes tienen la posibilidad de emerger como sujetos del proceso de investigación, aunque con funciones e intereses diferentes en su curso (González-Rey & Mitjans-Martínez, 2016b).

Desarrollo de la subjetividad: Alternativa a las concepciones del desarrollo

De forma más reciente se ha estructurado una línea de trabajo sobre el *desarrollo de la subjetividad* que se constituye en una alternativa importante para la comprensión del mundo infantil, más allá del desarrollo psíquico. Al respecto González-Rey y Mitjans-Martínez (2017) profundizan las diferencias entre *psiquismo* y *subjetividad*, siendo el primero un sistema compartido con los animales, mientras el segundo, es inseparable de la cultura.

La cultura es el lugar donde se desarrolla el psiquismo y a su vez, el psiquismo representa el proceso del propio desarrollo de la cultura. El hecho de que la subjetividad no sea prioridad para la psicología del desarrollo ha ocasionado que las ontologías prevalentes para su estudio estén relacionadas al sistema nervioso, los procesos cognitivos, el desarrollo lingüístico o más opuestamente el discurso. La psicología más centrada en el discurso y el lenguaje –construccionismo social– ha llegado a afirmaciones tan sorprendentes como que el desarrollo no existe, negando lo individual para convertirse en una anti-psicología; haciéndose de esta forma más larga la brecha entre una psicología

individualista y otra orientada a la explicación de procesos sociales y culturales, desapareciendo el individuo como protagonista del desarrollo.

Con respecto al desarrollo psíquico y subjetivo, se menciona:

Los seres humanos compartimos con los animales superiores un psiquismo que, en determinados momentos de la vida humana mantiene una estrecha relación con la madurez biológica, aunque desde el mismo nacimiento el ser humano se diferencia del animal por su extrema receptividad y sensibilidad a los afectos humanos diferenciados. El desarrollo psíquico es anterior al desarrollo subjetivo propiamente dicho, y caracteriza comportamientos y operaciones diversas en los primeros meses de vida del niño, procesos como la coordinación óculo-motora, el desarrollo psicomotriz, los procesos sensoriales y psicofísicos, la organización perceptual del mundo, y otros, que se desarrollan en estrecha relación con la madurez y desarrollo del cerebro y el sistema nervioso, los que representan procesos específicamente psicológicos en los seres humanos. La psique, sin embargo, no es exclusiva de la condición humana, ella existe a partir de la capacidad de que genera la materia viva de responder a señales del medio (Leontiev, 1967). Los procesos psíquicos más complejos que aparecen en los seres humanos están en la base del tránsito de la psique a la subjetividad, que ya aparece como capacidad creadora inseparable de la realidad cultural en que vivimos (González-Rey & Mitjans-Martínez, 2017, p. 5)

Vemos así que la subjetividad presenta una definición teórica que permite superar la comprensión de los procesos humanos más complejos, sociales individuales, como procesos psíquicos haciendo necesario especificar procesos cualitativamente diferentes a los procesos solamente psicológicos.

Preludios gestuales de los sentidos subjetivos

Enfocamos un breve caso que ilustra una experiencia en momento específico del desarrollo que es susceptible de análisis:

El contexto, donde se enfocará el caso, son los centros de atención integral a la primera infancia como parte de un Programa Nacional en Perú con una trayectoria de más de veinte años de funcionamiento. Aquí se reciben niños y niñas, en condición de pobreza o pobreza extrema, para su cuidado durante el día (8:00 a 16:00 horas). Los cuales pueden ser atendidos desde los 6 meses hasta los 36 meses dándoles atención en salud, nutrición, aprendizaje y educación temprana en general. Como parte del equipo de acompañamiento a las madres cuidadoras y madres guía –quienes dirigen la actividad de cuidado integral en estos centros– ubicamos *situaciones problemáticas* que necesitan solución, previa asesoría especializada y fortalecimiento de sus capacidades en el cuidado de niños.

La situación problemática de la que parte el caso, que aquí se presenta, tiene que ver con un momento crucial por el que pasan todos los niños en su ingreso a los centros de atención: la *adaptación* al espacio, a su cuidadora y los otros niños. Este proceso tiene un tiempo establecido aproximado de dos semanas (propuesta en los lineamientos del programa). Durante este período los padres acompañan al niño el primer día, el tiempo que el niño desee quedarse en el espacio de juego, los días siguientes lo dejarán más tiempo de forma progresiva. El niño puede llevar juguetes de casa que le permitan asimilar de forma más flexible ese cambio en su rutina del día. Observamos –en varias ocasiones–

que el proceso resultaba ser sencillo en relación a la habilidad de la cuidadora, quien propone un ambiente afectivo de cuidado, respeto y buen trato hacia los niños. Sin embargo, algunos niños evidenciaban mayor dificultad al momento de desvincularse con su madre o cuidador, ya que antes no tuvieron experiencias de alejamiento y desapego, o simplemente no reconocían el nuevo espacio como seguro y vinculante.

Lo particular de las estrategias para asumir esta nueva experiencia era la diversidad de formas que encontraban los niños para afrontarla; algunos no podían desapegarse de un juguete preferido y luego iban dejándolo progresivamente; otros, también de forma particular, no dejaban de ninguna forma que su cuidadora les quitara sus zapatos; otros pocos solo se paraban en un lado del espacio de juego y se acercaban con mucho cuidado a explorar el nuevo territorio; por último, muy pocos lloraban y no lograban asimilar esa nueva experiencia, por lo que sus padres desistían de su permanencia.

María, una niña de 2 años 2 meses, fue llevada por su madre quien, para ese entonces, vivía en casa con ella y su hermano de 2 meses. Su padre trabajaba en otra ciudad y compartía momentos con ella de cada solo los fines de semana. Al momento de visitar por primera vez el centro de atención integral, la madre de María sabía las pautas del proceso de adaptación y había preparado, días antes a la niña, para hacer este proceso más asimilable. Durante el primer día de adaptación, María es inseparable de su madre. En breves momentos que logra estar alejada de ella, María se encuentra muy al pendiente de la presencia o ausencia de su madre. En este instante, la madre decide irse de la institución con María, permaneciendo menos tiempo de lo esperado. El segundo día la niña se mostró temerosa y buscó jugar con la madre todo el tiempo, situación bastante similar a la del día anterior. De todas formas, la madre logró despedirse de María, la cual continuó en el espacio de juego, aunque llorando por un buen tiempo. Frente a esta situación, la institución decidió llamar a la madre, pues María no conseguía calmarse en su ausencia. El tercer día sucede algo pocas veces visto. Una vez que la madre se retira, la niña imita una acción típica de la madre al cuidado de su hermano: el *porteo en Lliclla*¹⁰. La niña tomó un muñeco y, usando las telas del espacio de juego, lo cargó en su espalda. Esta acción resulta sensible para María pues parece ser la única forma de encontrar tranquilidad, evitando llorar al extrañar a su madre y hermano. La niña, de forma particular y recursiva, elaboró una acción para afrontar creativamente esa experiencia de adaptación. Esta acción bien puede significar la seguridad y el cuidado de la madre hacia ella, tanto como el necesario afecto que siente por su hermano menor.

Al analizar esta breve experiencia, podemos plantearnos si el conocimiento de la ciencia del desarrollo o la misma psicología del desarrollo con aristas de análisis fragmentadas nos ayudan a comprender el recurso usado por la niña que evidencia no solo aspectos cognitivos, conductuales o normativos de su desarrollo, sino también aspectos emocionales y simbólicos que tiene en la experiencia de su cultura. ¿Están estos aspectos unidos indisolublemente? ¿Existen diferencias cualitativas en el desarrollo psicológico y subjetivo en esta experiencia?

¹⁰ La Lliclla es una manta tejida que llevan las mujeres en los Andes peruanos con múltiples usos. Suele ser muy colorida con motivos, patrones, tamaños y colores que varían de acuerdo a la región, etnia o nación del artesano. Con esta manta las mujeres de muchos lugares del Perú suelen cargar en su espalda a sus hijos pequeños; esto suele denominarse *porteo en lliclla*. En las crónicas de uno de los testigos del pasado del Perú, Guamán Poma describió así el uso de este manto. "Una lliclla (manto) recubierta con diseños cuya configuración semeja mariposas que cubren sus espaldas".

Wallon (1965), al hablar de los preludios psicomotores del pensamiento, explicaba cómo existen fases iniciales en que el niño usa recursos puramente prácticos (gesto práctico) y otros provenientes de los mitos y ritos (gesto ritual). El autor, explicando el gesto ritual, nos dice: “Es menos un acto que figuración de un acto. Las consecuencias no están en él [refiriéndose al gesto ritual] sino en las fuerzas que tiende a evocar es decir en lo que representa” (p 115). Esto nos da luces acerca del acto mismo del porteo en *lliclla* elaborado por María como una figuración de un acto que en sí mismo no resulta tener una consecuencia funcional sino representativa de lo que evoca teniendo un valor emocional significativo para ese momento de su experiencia.

Volvamos a lo planteado por González-Rey y Mitjans-Martínez (2017) desde el desarrollo de la subjetividad

Otros procesos psicológicos, que también aparecen como resultado de la compleja interacción de la madurez biológica y las condiciones culturales, como las formas más complejas de cognición mediadas por los signos, también son inseparables del desarrollo subjetivo. El desarrollo subjetivo aparece cuando los sistemas de relaciones que implican los afectos humanos se tornan inseparables de los procesos simbólicos, generando configuraciones que implican las diferentes operaciones y funciones históricamente definidas como psicológicas, pero que logran una cualidad diferenciada, generadora y transformadora, como producciones subjetivas... Las producciones subjetivas aparecen desde temprano en la vida del niño, cuando este se diferencia por la configuración de sus afectos tempranos, incluso en momentos anteriores al habla. Sin embargo, antes del habla los recursos simbólicos de los niños son mucho más reducidos que en momentos posteriores de su desarrollo (p. 5).

El sistema de relaciones de María estaba determinado por las emociones de cercanía con su familia, cuyo vínculo fundamental en esa experiencia en particular y ese momento de su desarrollo. Aquí encontramos el punto de la unión indisoluble entre sus afectos y sus procesos simbólicos con una relación inseparable. El uso del *porteo en lliclla* para una acción simbólica resulta útil, de forma figurativa, para la experiencia personal de la niña, pues involucra la sensación de unidad y reconocimiento con la madre y el hermano en un entorno y contexto difícil de superar.

Desde la propuesta del desarrollo de la subjetividad, existe una cualidad ontológica de algunos artefactos culturales, como presentado, que debe profundizarse a partir de estos actos, posiblemente no priorizados en el análisis del desarrollo en la infancia. Esta experiencia, por la edad de la niña y su expresión lingüística reducida, podrían significar preludios gestuales de los sentidos subjetivos. Esta línea es conducente a lo que más adelante podría configurarse como sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas.

Apuntes finales

Las alternativas y debates sobre la concepción del desarrollo psíquico dominante tienen vigencia y estatus, merecen seguir siendo explorados y visualizados.

La teoría de la subjetividad se constituye como una propuesta que busca una mirada transdisciplinar con una visión cualitativamente nueva sobre el desarrollo.

La propuesta del desarrollo de la subjetividad trasciende el desarrollo psíquico, entendiendo el desarrollo indesligable de aspectos simbólico-emocionales que se configuran en las experiencias de la vida cultural del niño.

El campo del desarrollo de la subjetividad, a partir de lo planteado, deja abierto un espacio de debate con las teorías tradicionales del desarrollo psíquico, con las propuestas críticas del desarrollo e incluso con otras propuestas histórico-culturales.

Referencias bibliográficas

- Akhutina, T. V. & Pilayeva, N. M. (2012). *Overcoming learning disabilities. A Vygotskian-Lurian neuropsychological approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood, *Child Neuropsychology*, 8:2, 71-82, DOI: 10.1076/chin.8.2.71.8724
- Bozhovich, L. I. (1968/2009). The social situation of child development. *Journal of Russian & East European Psychology*, 47(4), 59-86.
- _____. (1977). The Concept of the Cultural-Historical Development of the Mind and its Prospects, *Soviet Psychology*, 16:1, 5-22, DOI: [10.2753/RPO1061-040516015](https://doi.org/10.2753/RPO1061-040516015)
- _____. (1979). Stages in the Formation of the Personality in Ontogeny, *Soviet Psychology*, 17:3, 3-24, DOI: 10.2753/RPO1061-040517033
- Bruer, J. T. (1999). *The myth of the first three years: A new understanding of early brain development and lifelong learning*. Simon and Schuster.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*, London: Routledge.
- _____. (2008). *Deconstructing Developmental Psychology*, (2nd ed.). London: Routledge.
- _____. (2016). *Deconstructing developmental psychology*. Routledge.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & Company.
- Fátima-Pinto, J., & de Paula, A. P. (2018). Contribuições da Epistemologia Qualitativa de González-Rey para um Estudo Transdisciplinar. *Psicologia & Sociedade*, 30(1).
- Feria-Lázaro, H., Taype-Huarca, L., Flores-Mendoza, A., Nina-Condori, M., Quispe-Carcasi, M., Cervantes-Salas, et. al, (2016) Teoría de la Subjetividad y epistemología cualitativa: Entrevista a Fernando Luis González-Rey. *Revista Epistemología Psicología y Ciencias Sociales*. 1(1): 159-179
- Fleer, M. (2005). Developmental fossils-unearting the artefacts of early childhood education: The reification of 'Child Development'. *Australasian Journal of Early Childhood*, 30(2), 2-7.
- Fleer, M., & Rey, F. G. (2017). Beyond pathologizing education: Advancing a cultural historical methodology for the re-positioning of children as successful learners. In *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity* (pp. 145-169). Springer, Singapore.
- Gesell, A., & Amatruda, C. (1971). *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño*. Paidós.
- González-Rey, F. & Mitjans-Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16.
- _____. (2016a). Perezhivanie: Advancing on its implications for the cultural-historical approach. *Journal of International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 142-160.
- _____. (2016b). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16.
- González-Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México D.F: Thomson Learning.

- _____. (2005). *O social na psicologia e a subjetividade social: a emergencia do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2007). *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação históricocultural*. São Paulo. Thomson.
- _____. (2008). Subject, subjectivity, and development in cultural–historical psychology. In: B. Van Oers, W. Wardekker, E. Elbers, & R. Van Dr Veer (Eds.), *The transformation of Learning. Advances in Cultural-Historical Activity Theory* (pp. 137-156). New York: Cambridge University Press.
- _____. (2009). Historical relevance of Vygorsky’s work: its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines.Critical Practice Studies*, 1, 59-73.
- _____. (2011). *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo. Cortez Editora.
- _____. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas psychologica*, 9(1), 241-253.
- _____. (2012). Advancing on the concept of sense: subjective and subjective configurations in human development. In: M. Hedegaard, A. Edwards & M. Fler (Eds.). *Motives in children development. Cultural historical approaches* (pp. 45-62). London: Cambridge University Press.
- _____. (2014). Human motivation in question: discussing emotions, motives and subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 45(3), 1-18. DOI: 10.1111/jtsb.12073
- _____. (2017) Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfoldings and consequences for cultural studies today. In: M. Fler, F. González-Rey & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, Emotions & Subjectivity: Advancing on Vygotsky’s legacy*. Cambridge: Springer.
- González-Rey, F. Mitjans Martínez, A., Rossato, M., & Goulart, D. M. (2017) The relevance of subjective configurations for discussing human development. In: M. Fler, F. González-Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, Emotions & Subjectivity: Advancing on Vygotsky’s legacy*. Cambridge: Springer.
- González-Rey, F. y Mitjans-Martínez, A. (2017). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20.
- Harré, R. (1974) ‘The conditions for a social psychology of childhood’, in M.P.M. Richards (ed.) *The Integration of a Child into a Social World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (2010). A developmental perspective on modularity. In *Towards a theory of thinking* (pp. 179-187). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Karmiloff-Smith, A. (2018). Development itself is the key to understanding developmental disorders. In *Thinking Developmentally from Constructivism to Neuroconstructivism* (pp. 97-117). Routledge.
- Karmiloff-Smith, B. A. (1994). Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science. *European journal of disorders of communication*, 29(1), 95-105.
- Lacan, J. (1981). Seminario 2: El yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica. *Biología*, 12(55), 119.
- Lacan, J. (1986). Los escritos técnicos de Freud: Seminario 1. *Rio de Janeiro: Jorge-Zahar*.
- McNamee, S., & Seymour, J. (2013). Towards a sociology of 10–12 year olds? Emerging methodological issues in the ‘new’ social studies of childhood. *Childhood*, 20(2), 156-168.
- Merani, A. L. (1962). *Psicología genética* Falta ciudad Morss, J. R. (2013). *Growing critical: Alternatives to developmental psychology*. Routledge.

Morss, J. R. (2017). *The biologising of childhood: Developmental psychology and the Darwinian myth*. Routledge.

National Scientific Council on the Developing Child. (2007) The Science of Early Childhood Development Closing the Gap Between What We Know and What We Do.

<http://www.developingchild.net>

Oliveira, Andressa Martins do Carmo de, & González-Rey, Fernando. (2018). Subjectivity Development in the Classroom: Learning Processes from a Cultural-Historical Standpoint. *The International Journal of Early Childhood Learning*. 25. 1-13. 10.18848/2327-7939/CGP/v25i02/1-13.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D., (2009). *Psicología del desarrollo*. Mcgraw-hill. México

Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.

Rubinstein, S. (1967). *Principios de Psicología General*. México DF: Grijalbo.

Sève, L. (1972). *Marxismo y teoría de la personalidad*. Amorrortu. Buenos Aires

Shotter, J. (1974). The development of personal powers, in M.P.M. Richards (ed.) *The Integration of a Child into a Social World*, Cambridge: Cambridge University Press .

Vygotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

Vygotsky, L. S. (1932/2006). El problema de la edad. En *Obras escogidas* (Tomo IV, pp. 251-273). Madrid: Visor.

Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-354). Oxford: Blackwell. (Trabajo original publicado en 1935).

Wallon, H. (1965). *Del acto al pensamiento. Ensayo de psicología comparada*. Lautaro. Argentina

Zavershneva, Y. (2016). El Vygotsky no publicado una visión general del archivo personal (1912-1934), En A. Yasnitsky (Ed.), *Vygotsky revisitado: una historia crítica de su contexto y legado* (141-182), Buenos Aires: Miño y Dávila.

Zelazo, P. D., & Muller, U. (2002). Executive Function in Typical and Atypical Development. *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, 445–469. doi:10.1002/9780470996652.ch20

INTERPRETANDO LA ACCIÓN COMO CONFIGURACIÓN SUBJETIVA: EXPERIENCIA, SUBJETIVIDAD Y PRÁCTICA DEPORTIVA¹¹

Laura Rojas Vidaurreta

Instituto para el desarrollo de niños y adolescentes a partir del deporte y la cultura (IDECACE), Brasilia, Brasil

Luisa Vidaurreta Lima

Instituto de Medicina del Deporte (IMD), La Habana, Cuba.

Resumen

A partir de la Teoría de la Subjetividad y de la Epistemología Cualitativa de González Rey, se elaboró una alternativa en el análisis de experiencias de fracaso en la competencia deportiva, resaltándose la importancia del trabajo procesual en un tipo de investigación que produce un modelo teórico explicativo en permanente desarrollo. Propusimos pensar la experiencia deportiva como espacio subjetivamente configurado en el propio curso de la acción táctica, donde la complejidad de la condición humana tomó forma en producciones subjetivas singulares de sus protagonistas. La calidad de la expresión de J., judoca paralímpico cubano, fue el aspecto esencial para el estudio de situaciones de combate que, a partir de una relación dialógica con las investigadoras, permitió explicitar cómo desde la singularidad fue posible generar inteligibilidad sobre las experiencias deportivas. Una nueva comprensión del desarrollo subjetivo permitió pensar las vivencias de fracaso como experiencias actuales, que se configuraron en la articulación de sentidos subjetivos diversos, siempre de forma singular. Las experiencias pasadas y las actuales tomaron valor en la forma de J. vivir la no consecución del resultado deseado, donde lo emocional y lo simbólico fueron una unidad, expresada en la cualidad de los sentidos subjetivos que emergieron en esta condición.

Palabras clave. Acción táctica, Configuración subjetiva de la acción, Deporte de Alto Rendimiento.

Abstract

From the Subjectivity Theory and the Qualitative Epistemology of González Rey, we elaborate an alternative in the analysis of failure experiences in sport competition, highlighting the importance of procedural work in a type of research that construct an explanatory theoretical model in permanent development. We proposed to think the sportive experience as a space that is subjectively configured in the course of the tactical action itself, where the complexity of the human condition takes shape in singular subjective productions of its protagonists. The quality of the expression of J., Cuban Paralympic judoka, was the essential aspect for the study of two combat situations that, from a dialogical relationship with the researchers, allowed explaining how from the singularity it is possible to generate intelligibility on the experiences in sport. A new understanding of subjective development allows us to think in experiences of failure as current experiences, which are

¹¹ Apoyo financiero del sistema de becas para extranjeros del *Programa Estudante Convênio Pós-graduação (PEC-PG)* de *Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES)*.

configured in the articulation of diverse subjective senses, always in a unique way. Past and current experiences come alive in the way of living the non-achievement of the desired result, where the emotional and the symbolic aspects are a unit, expressed in the quality of the subjective senses that emerge in this condition.

Keywords. *Tactical action, Subjective configuration of the action, High Performance Sport.*

Introducción

Es difícil delimitar el lugar exacto que ocupan pensamiento, intención y sentimiento en la ejecución eficiente de la acción deportiva. En ocasiones parecería que la plena satisfacción con el rendimiento, identificable con el éxito en la competencia deportiva, solo resulta posible a partir de la implementación “correcta, precisa y controlada” de lo entrenado, por parte de sus protagonistas. En otras palabras, se trataría de lograr organizar conscientemente un conjunto de acciones donde la emoción se ajuste al proceder. Esta aspiración de control de la ejecución pasa a ser inoperante cuando se entiende que nuestras intenciones no nos guían a lo que sentimos, en nuestras vivencias cotidianas relativas a la acción en la que nos desempeñamos. En la complejidad de la experiencia deportiva, el carácter generador de la subjetividad como sistema está dado por el desarrollo de sus propias producciones subjetivas, donde la consistencia de la experiencia dependerá de los recursos subjetivos que puedan ser movilizados durante su propio curso (González Rey, 2017a). En consecuencia, en la organización subjetiva de la experiencia deportiva, se van configurando también procesos y momentos que son independientes de la intención.

Pensando desde lo que como área específica de actuación la Psicología del Deporte en Cuba ha ido construyendo, el deporte de Alto Rendimiento, debe suponer la automatización de hábitos motores adecuados que faciliten la complejización paulatina de las acciones deportivas en el orden técnico-táctico. En este proceso, el desarrollo integral del deportista implicaría no solo potencializar una capacidad de análisis de las situaciones competitivas, sino desenvolver las formas más efectivas y adecuadas de ajuste a las variaciones constantes de la situación deportiva de que se trate. Para esto, es necesario dominar las diferentes responsabilidades tácticas individuales, en términos de funciones y habilidades a poner en práctica en la ejecución deportiva de que se trate. Aquí, consideramos la acción deportiva como acción táctica.

Para enfoques mayormente cognitivistas, el pensamiento en la acción, denominado razonamiento táctico en el espacio del deporte, ha sido considerado como un componente esencial de la ejecución táctica (Gréhaigne & Godbout, 1995; Iglesias Gallego, 2005, entre varios). A partir de la opinión de estos autores, es posible deducir que la formación táctica del deportista no se limitaría a un aprendizaje del modo de razonar tácticamente –razonamiento táctico– sino que sería un proceso más amplio y unitario, destinado a desarrollar todos los factores de la actividad que participan en la acción táctica (Vidaurreta, 2005; Saínz & Suárez, 2003; Méndez, 1998).

Afirmaba Mahlo (1974), autor tradicional en el espacio de la educación táctica, que el análisis psicológico de la actividad en estudio, no debe reducirse a la consideración de las funciones psíquicas participantes en esta. Afirmaba este autor, la existencia de una interacción que calificaba de “complicada” entre las funciones psíquicas y las formas de lo real, o el tipo de actividad, siendo este último, en su opinión, factor determinante. Reconoció la necesidad de partir de formas específicas de la acción táctica para el estudio de sus particularidades, en razón de luego avanzar hacia organizaciones cualitativas más complejas.

Si analizamos estas ideas de Mahlo desde la Teoría de la Subjetividad y la Epistemología Cualitativa de González Rey (2017a, b), referencial que defendemos, surgen varias cuestiones que pueden resultar interesantes para el debate que nos proponemos con este artículo. Primero, aceptar la existencia de una relación compleja entre las que Mahlo calificó como funciones psíquicas y la realidad, implica desde el punto de vista de González Rey, el reconocimiento ontológico de una condición diferente en las experiencias humanas. Esto se significa en el hecho de que dichas experiencias, no son consideradas como “reflejo” o como apropiación de lo externo, sino como producciones, donde existe una presencia de lo “real” pero no en su condición única y determinante, sino como proceso complejo articulado a partir del carácter activo de las producciones humanas, que al mismo tiempo se va configurando en el propio curso de las experiencias deportivas organizadas en las acciones tácticas.

Otra cuestión también importante surge cuando Mahlo asume la existencia de diferentes formas de existencia de “lo real”, o sea, está presente una diferenciación ontológica donde también la singularidad de las producciones humanas aparece. Sin embargo, consideramos que cayó en la trampa de pensar que la actividad o las formas de lo real eran determinantes sobre las producciones subjetivas que se organizaban a partir de experiencias singulares de vida, con lo que se niega entonces el carácter generador de la subjetividad humana, como parecería derivarse de sus afirmaciones iniciales.

Asumir la complejidad de las producciones subjetivas organizadas en las diferentes experiencias deportivas, supone abrazar el desafío de desarrollar prácticas que permitan el estudio de la singularidad de los procesos humanos, donde la organización de dichas experiencias es analizada desde su condición cualitativa específica. Esas configuraciones subjetivas singulares integran lo histórico y lo diverso del contexto presente en una producción subjetiva única, irrepetible y temporal. Como González Rey (2015) esclareció, “lo subjetivo especifica un tipo de proceso que emerge como cualidad de la cultura, siendo parte de ella, y al mismo tiempo siendo producido en los espacios sociales diferentes en los cuales las diferentes culturas se desarrollan de forma simultánea, dentro de un mismo tiempo histórico” (p.15) (*traducción nuestra*). Es el carácter dinámico de los procesos subjetivos lo que los hace profundamente singulares, lo que se opone a cualquier forma de estandarización o periodización. Los procesos subjetivos se desarrollan en la propia procesualidad de la construcción subjetiva del sujeto y de los procesos sociales dentro de los cuales su experiencia tiene lugar (González Rey, 2013, 2001).

Reconocer la representación compleja de lo psicológico, en el plano ontológico/teórico, y las formas de construcción del objeto, llevó a González Rey a aproximaciones epistemológicas y metodológicas que, a partir del desarrollo de un sistema de categorías específico, intentó acompañar la complejidad de las experiencias humanas. La pretensión consistió en comprender lo humano a partir de procesos de sentidos subjetivos, teniendo como base una representación diferente de la psiquis, comprometida con su naturaleza histórico-cultural y representada en su especificidad cualitativa como subjetividad, lo que al mismo tiempo se tradujo en el principal desafío para la producción de conocimientos en el deporte.

Consideró el autor que la subjetividad podía ser definida como sistema configuracional, que se organiza en configuraciones subjetivas diversas, en diferentes momentos y contextos de experiencia (González Rey & Mitjans, 2017a, 2017b), representando una cualidad específica de los procesos humanos (González Rey, 2015). Afirmó además que las configuraciones subjetivas son momentos de auto-organización, en el flujo constante de sentidos subjetivos que definen el curso de la experiencia de vida. Así, los sentidos subjetivos, como unidades

simbólico-emocionales de la experiencia, permitieron pensar la singularidad del deportista que emerge en el curso de su acción y es participante activa de ese proceso (González Rey, 2017). Este tipo de análisis intentó dar visibilidad a cualquier estudio que procurara aproximarse a la subjetividad humana.

En definitiva, la comprensión de la subjetividad como sistema autogenerativo, según González Rey afirmó, sería posible solamente a partir de la constante emergencia de configuraciones subjetivas, donde las propias producciones modifican la constitución subjetiva de los diferentes escenarios en los que, al mismo tiempo, la subjetividad se va constituyendo (González Rey, 2014b). Entender la subjetividad como ontología¹² de la condición humana, supone asumir la cualidad específica de estos procesos, presentes en todas las actividades humanas, desde las prácticas corporales, hasta las más diversas formas de procesos sociales; y en consecuencia, comprender al deportista como productor constante de procesos diferenciados de subjetivación, frente a sus realidades.

Desde nuestro punto de vista, las categorías de sentido subjetivo y configuración subjetiva,¹³ son dos grandes avances que trae consigo pensar la Psicología desde la Teoría de la Subjetividad de González Rey (2017a), en una perspectiva cultural-histórica. Ambas categorías, sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas, implican el carácter generador de las emociones, en la plasticidad que poseen para evocar los procesos simbólicos y ser evocadas por ellos (González Rey, 2014a). Estas unidades –que nunca se convierten en entidades aisladas, y que existen dentro de un flujo muy dinámico que se configura en experiencias vividas definiendo cómo estos eventos son experimentados singularmente por las personas y diferentes instancias sociales– son entendidos en la propuesta teórica de la Subjetividad, como sentidos subjetivos (González Rey, 2019).

El carácter singular de estas producciones resultó un rescate válido de González Rey, que aunque se vinculara con posturas humanistas dentro de la psicología, adquirió una relevancia diferente: se trata de producciones generadoras de procesos simbólico-emocionales múltiples, definidos como sentidos subjetivos, que alcanzan una organización singular, configuracional, en el propio transcurso de las experiencias de vida del individuo. Así, la aspiración máxima de aproximar al espacio de la Psicología del Deporte cubana la posibilidad de entender las experiencias deportivas organizadas en acciones tácticas, desde la subjetividad, motiva la línea de investigación de la cual este artículo forma parte.

Pensando en acción... Subjetividad y deporte

Desde este referencial, la relación que se logró construir entre experiencia, acción y subjetividad, superó el presupuesto fenomenológico de considerar posible el acceso pleno a la experiencia, lo que supondría captar los fenómenos de la forma en que fueron vividos, y la posibilidad de ser aislados con fines investigativos. De la misma forma, se diferencia de la reducción hermeneútica que asumen el lenguaje y el discurso como expresiones acabadas, completas, del psiquismo humano. En consecuencia, a partir de la Teoría de la Subjetividad, entender la acción táctica, como acción deportiva, también configurada subjetivamente,

¹² Vale aclarar que no se entendió aquí a la ontología como esencia universal del ser, como fue definida por la metafísica, pero si se enfatizó la necesidad de especificar el carácter cualitativo de la psique humana, para evitar que su definición se diluyera en otros que, aunque participan de su génesis y desarrollo, no la definen de forma directa e inmediata (González Rey, 2006).

¹³ Las categorías referidas son desarrolladas en varios textos recientes como *Subjetividade: Teoria, epistemologia e método*, de González Rey y Mitjans (2017a).

permite pensar la experiencia humana, en términos configuracionales, o sea, reconociendo el valor de la condición en que esas configuraciones se organizan, lo cual reviste una relevancia motivacional específica, en la que los motivos de la acción humana son también aceptados como producciones subjetivas.

La idea de configuración subjetiva de la acción táctica tuvo una implicación importante para intentar explicar las experiencias deportivas a partir de reconocer su complejidad. Resultó un término libre de *ataduras* conceptuales, de definiciones preestablecidas, diferente del de actividad, que aunque fuera usado por autores cubanos desde posturas más reflexivas o dinámicas (García Ucha, 2010; González Carballido, 2001, entre otros), ha continuado remitiéndonos a la actividad objetal de una psicología de corte predominantemente instrumental, donde de alguna forma se han perpetuado las dicotomías externo-interno y social-individual, que serían superadas si se asumiera un análisis configuracional de la experiencia deportiva.

Luego, en nuestro criterio, las producciones que se organizan en configuraciones subjetivas de la acción, en este caso en la esfera táctica, tienen un valor regulador que no prevalece en organizaciones de producciones subjetivas cualitativamente diferentes. Esta idea nos llevó a pensar que las producciones subjetivas eran singulares en la medida en que transcurrían en el propio curso de la organización táctica de la acción, y, al mismo tiempo, en la medida en que esa organización iba siendo congruente, susceptible de ser construida como elementos explicativos del accionar competitivo. Esta condición permitió considerar la investigación como recurso básico de producción teórica sobre la subjetividad humana en relación con el aspecto táctico de la ejecución deportiva.

En estudios sobre la “subjetividad”¹⁴ del deportista, Petitmengin (2006) afirmaba que nuestra experiencia más íntima e inmediata, el vivir aquí y ahora, es también la más externa a nosotros, y que es a la que es más difícil acceder. Cuando se pregunta a algún profesional del deporte cuál es el instrumento menos confiable en el estudio de la condición humana, la respuesta generalmente compartida es “uno mismo”, porque las impresiones individuales siempre tendrían que ser enmarcadas en conceptos teóricos existentes y predictores, y sustentadas por mediciones objetivas, dadas, precisas, o sea, “*a third person*” data, recolectada por un observador o experimentador externo.

Producir conocimientos desde la Teoría de la Subjetividad, supone siempre la condición de autor del investigador, que al mismo tiempo “usa la teoría” y “hace la teoría”. La construcción teórica que guía una investigación y que va ganando forma en su curso, termina siendo el resultado principal de la investigación: un modelo teórico. Se trata, en sentido estricto, de un esfuerzo teórico por significar configuraciones subjetivas, sin pretender agotar la complejidad de esas configuraciones estudiadas (González Rey, 2014a, 2017a; González Rey & Mitjans, 2017b).

González Rey (2013) lo resume así,

La teoría se transforma en un recurso metodológico, pues el modelo teórico se organiza en el curso de la investigación, no está definido a priori por la teoría general que lo avala. La configuración subjetiva se organiza en el curso de la investigación, representando un modelo teórico que gana inteligibilidad en el propio proceso de su construcción. Esta característica le otorga valor metodológico, pues el modelo teórico va a representar el

proceso de tránsito entre las construcciones hipotéticas y las conclusiones de la investigación, las que se definirán por el carácter final que tome el modelo teórico en ese proceso (González Rey, 2013b, p.29).

Con una orientación fenomenológica, Petitmengin y otros varios autores contemporáneos del campo de la Psicología del Deporte Europea (Mouchet, 2005, 2014; Schwitzgebel, 2004; Light, Harvey & Mouchet, 2012, entre otros) vienen desarrollando aproximaciones específicas a las ejecuciones deportivas, desde lo que consideran “acceso a la experiencia subjetiva”, lo que para los que desde la Teoría de la Subjetividad trabajamos, es epistemológicamente imposible. Aparece entre comillas, porque en el caso de Petitmengin (2006), el uso del término subjetividad, de procesos asociados con lo subjetivo, corresponde al mundo interno del deportista, no siendo comprendidos como sistema configuracional, que se organiza por configuraciones subjetivas diversas en diferentes momentos y contextos de la experiencia humana (González Rey & Mitjans, 2017a). Desde nuestro punto de vista, el deportista, en consecuencia, organiza su experiencia a partir de los diferentes sentidos subjetivos que produce y que sustentan un posicionamiento singular en relación a su forma de vivir.

Quando la persona intenta describir la forma en que realiza los procesos cognitivos, suele comenzar por describir su representación del proceso, lo que cree que está haciendo, o lo que imagina que está haciendo. Es usualmente frecuente el caso de que la persona tienda a emitir juicios, evaluaciones o comentarios sobre la realización del proceso (como “fue difícil” o “fue bien”), o conocimientos teóricos o explicaciones sobre el proceso en cuestión. Todos estos datos pueden tener algún valor, sin embargo no nos dan información relevante sobre cómo la persona realmente ejecuta los procesos. Un esfuerzo especial es necesario para que la persona gane acceso a su propia experiencia, la que subyace a sus representaciones, creencias, juicios y comentarios ... (Petitmengin, 2006, p.235) (*traducción nuestra*).

Sin embargo, lo que de estas posturas ontológicamente diferentes logramos rescatar aquí, es la reafirmación de una demanda aún presente en el campo de la Psicología del Deporte en Cuba: el psicólogo del deporte no debe temer a las situaciones a las que no logre dar respuesta inmediata o representarse en su pensamiento, (Vidaurreta, 2005; Rojas Vidaurreta & Costa, 2019) debiendo, en nuestra opinión, aventurarse por caminos por los que intentar avanzar hacia la comprensión de producciones subjetivas que son sin dudas, más complejas de lo que en inicio podría parecer. Las teorías no deben ser usadas como escudos ante la diversidad inherente a la condición humana, sino como recursos de interpretación en la medida en que se constituyan en vías flexibles de aproximación a las experiencias singulares de nuestros deportistas. En consecuencia, la singularidad acaba siendo una cualidad de los procesos humanos que valoriza el lugar del pensamiento y de la imaginación en el curso del saber.

Una creciente proporción de psicólogos investigadores, que también asesoran la preparación deportiva, ha llegado a la conclusión de que es esencial el desarrollo de métodos rigurosos que permitan el estudio “preciso” de las experiencias subjetivas (Vermersch, 2008; Maurel, 2009). En este sentido se desarrollan entrenamientos para investigadores en “métodos” y procedimientos que garantizarían esta intención. Compartimos la importancia de una formación científica consagrada en nuestros investigadores, sin embargo el estudio de la subjetividad humana implica más que esto; exige creatividad, osadía y compromiso con el otro, con el deportista, que en el diálogo que sostenemos con él, nos permite formar parte de su vida.

Aspectos epistemológicos y metodológicos

La Epistemología Cualitativa y el método constructivo-interpretativo se separan de la fijación epistemológica que ha caracterizado a la lógica pregunta-respuesta, tan difundida en las aproximaciones de naturaleza empirista-positivista. A partir de esto ha resultado imposible usar la expresión singular de las personas como patrón de comparación, o como unidad, a ser correlacionada con otras de naturaleza similar, definidas a nivel instrumental. En general es posible identificar en los estudios realizados en deportes, el hecho de que la diferencia estaría dada en asumir que lo expresado no es el fin, sino la vía, para la exploración del “todo” que está produciendo esa expresión.

Es por ello que un recurso esencial para desarrollar la investigación a partir de la perspectiva de la subjetividad de González Rey, ha sido la elaboración de indicadores por parte del investigador en el proceso de exploración. Estos indicadores adquieren un carácter hipotético, permanente, sobre significados posibles a ser construidos en el propio curso de la investigación. Alcanzan la condición de construcciones teóricas cuando se pueden integrar entre sí constituyendo un modelo teórico explicativo (González Rey, 2013, 2017a-b).

La construcción de indicadores se traduce en el primer momento de valor heurístico en la apertura de caminos hipotéticos sobre los cuales la construcción teórica debería avanzar. A diferencia de la investigación hipotético-deductiva, en este tipo de construcciones interpretativas, las hipótesis no representan elaboraciones a priori, cuyo fin único sea el de ser comprobadas. Por el contrario, los caminos por los que el modelo teórico ha ido ganando capacidad explicativa, dado el carácter vivo de este proceso, han precisado del investigador estar todo el tiempo posicionándose y acompañando alternativas diferentes, frente a las múltiples informaciones que va construyendo (González Rey, 2014a; González Rey & Mitjáns, 2017a).

Precisamente, la Epistemología Cualitativa (González Rey, 2017a-b) implica que el proceso de producción de conocimientos avance a través de las relaciones de comunicación, dialógicas, establecidas entre el investigador y los participantes de la investigación. Es un proceso interactivo donde la comunicación se ha convertido en el modo sobre el que se desarrollan los diferentes momentos de la metodología asumida, tanto orientada al estudio de un individuo – como en el estudio de caso que desarrollamos aquí– como al análisis de procesos sociales más amplios. La calidad de la expresión de los participantes, deviene aspecto esencial en el valor de la información producida durante el estudio, y esto marca una aproximación diferente en la forma en que tradicionalmente se conducen las investigaciones en el espacio de la Psicología del Deporte cubana.

Nuestra propuesta ha desarrollado un estudio de caso de un judoca cubano de Alto Rendimiento, que compite en la modalidad paralímpica. El caso de J. nos permitió explicitar la construcción e interpretación de conocimientos, como vía posible para, desde la práctica sistemática de la Psicología del Deporte aplicada al entrenamiento deportivo, entender las experiencias deportivas –como las de fracaso en competencia– en su dimensión singular y compleja. De forma más específica, propusimos entender las acciones tácticas como procesos en los que la subjetividad también está presente, y donde la condición de emergencia y de procesualidad marca cualquier aproximación investigativa que se proponga analizarlas.

Las dinámicas conversacionales fueron promovidas como instrumento del diálogo, donde el otro –el deportista– tenía un espacio de expresión. Esa presencia de los participantes en el

diálogo, permitió comprenderlo como configuración subjetiva de un espacio constantemente compartido y en movimiento (González Rey & Mitjás, 2017a). Este tipo de espacio dialógico permitió incitar a J. a la reflexión, a colocar en el foco de sus elaboraciones, determinadas experiencias en competencia, referidas a dos momentos de no consecución del resultado esperado.

Desde el inicio pretendimos que J. se sintiera protagonista del proceso, compartido con otros miembros del equipo, a partir de la conversación reflexiva e interactiva, generándose zonas de intercambio nuevas entre nosotros. Las dinámicas conversacionales, todas desarrolladas en el centro de alto rendimiento Cerro Pelado en La Habana, Cuba, facilitaron la interacción y la construcción de saberes colectivos y de procesos que promovieron la imaginación y la producción de nuevos sentidos subjetivos en los deportistas participantes, a partir de la posibilidad de confrontarse y de expresar sus contradicciones y tensiones actuales en un espacio dialógico con la psicóloga.

El estudio de caso que presentamos como propuesta para analizar la acción táctica desde la Teoría de la Subjetividad, la Epistemología Cualitativa y el método constructivo-interpretativo, explicitó momentos de diálogo con J., contruidos en dinámicas conversacionales que tuvieron de base una relación de trabajo de más de dos ciclos olímpicos. El valor de la propuesta no está dado por la correspondencia lineal e inmediata del conocimiento con lo real, sino por su capacidad de generar inteligibilidad, y de permitir nuevas zonas de acción sobre la realidad, como se intenta aquí.

Se analizaron dos momentos relevantes en la vida deportiva de J. primero las Paralimpiadas de Londres 2012, y luego los Juegos Parapanamericanos de Toronto 2015. La selección de estas dos etapas se hizo explícita en la construcción del caso. Consideramos pertinente remitir nuestros diálogos a momentos deportivos específicos, de ahí la denominación de los apartados con los nombres de las competencias analizadas. Pretendíamos promover reflexiones sobre situaciones específicas, que “obligaran” a J. a posicionarse y reflexionar sobre sus decisiones en el desarrollo de sus acciones en un momento específico. Así, retomamos también la idea de Mahlo (1974) de la importancia de investigar la acción táctica en sus formas específicas y sus particularidades, para conseguir analizar estas experiencias deportivas de una forma integral, teniendo en cuenta sus aspectos cualitativos y su valor educativo.

Resultará evidente para el lector, nuestra intención de conducir el diálogo hacia la vivencia de la acción deportiva, retomando aspectos de las ejecuciones tácticas específicas de J. en estas dos situaciones competitivas. De este modo, los fragmentos de diálogos relatados aquí, siempre giraron en torno a aspectos relevantes de las diferentes situaciones tácticas vividas, porque era justamente ese nuestro interés. Intentamos articular aportes teóricos y metodológicos de nuestro referencial, con las demandas del asesoramiento psicológico a modalidades deportivas como el judo, donde la toma de decisiones y el análisis táctico eficiente están en los primeros planos de significación.

Resultados y discusión

La posibilidad de pensar la acción táctica como espacio multidimensional configurado subjetivamente: el caso de J.

Juegos Paralímpicos Londres 2012

La necesidad de una preparación deportiva organizada para la participación de la delegación cubana paralímpica en Londres 2012, fue la razón para demandar el asesoramiento psicológico en el trabajo profesional desempeñado en cada deporte practicado por personas que viven con una discapacidad física. Así fue que tuvimos la oportunidad de integrarnos al asesoramiento psicológico sistemático que, por primera vez, se realizaba en cada una de las fases de la preparación deportiva desarrollada con el Judo Paralímpico Cubano. Como proceso, tuvo sus altas y bajas, pero en general permitió que nuestros entrenadores y deportistas comenzaran a construir un vínculo estable con el espacio de la Psicología del Deporte.

Pensando propiamente en la ejecución en Londres 2012, con un resultado, en su criterio inferior, de bronce para J. no esperado por él, y recordando su recibimiento de la medalla visiblemente abatido, nos dijo,

J. Yo iba preparado para otra cosa, la preparación que hice fue buena, me sentía bien. El día de la competencia me sentía bien, pero en el combate del pase a la final ¡ahí se me fue! (...) ¹⁵ después salí a buscar el bronce con todo y lo logré.

PSICÓLOGA. ¿Cómo recuerdas el combate del pase al oro?

J. Lo que más me acuerdo es que de repente estaba cansado, la sensación del cuerpo pesándome, estaba lento, me movía lento.

PSICÓLOGA. ¿A qué crees que se debía estar lento?

J. No sé (.) (.) Debía ser por exceso de entrenamiento, o por hacer muchas pesas (.) (.) No sé.

PSICÓLOGA. ¿Con qué frecuencia hiciste circuito en la preparación de Londres? [*Circuito es el término con el que se denomina el entrenamiento continuo de pesas*]

J. No me acuerdo.

PSICOLOGA. ¿En qué otros momentos has sentido el cuerpo pesado?

J. Eso a mí me pasa a veces (...) (.) Cuando estoy triste sobre todo.

J. con 36 años y con una discapacidad física congénita-hereditaria, consistente en una disminución de la visión, tiene más de 20 años de vida deportiva, en los cuales ha conseguido resultados internacionales de renombre, a nivel paralímpico y mundial, además de haber sido campeón nacional desde los 18 años. En las caracterizaciones deportivas dadas por sus entrenadores, aparecía generalmente calificado como deportista “problemático” por la inaccesibilidad que siempre marcó sus interacciones con el personal médico que lo atendía. Nuestro proceso de interpretación, siguiendo el método constructivo-interpretativo, comenzó con la elaboración de indicadores que apuntaron a senderos hipotéticos más complejos, que intentaremos ir desarrollando aquí.

De este primer diálogo con J. resultó posible pensar que existía una relevancia motivacional-emocional específica imbricada en su vivencia deportiva, lo que implicaba que la situación de competencia y su resultado final, se configuraran en una red afectiva relevante para J.

¹⁵ Con fines de uniformidad en el texto en todas las anotaciones de diálogos se usará la siguiente nomenclatura: (.) = pausa breve; (...) = parte del texto omitida; [*cursiva*] = detalles de expresión corporal o generales, importantes de destacar para la comprensión de la construcción del caso.

Aparentemente no vivió el resultado deportivo solo como resultado final, sino como proceso, donde el autoconocimiento jugó un rol importante. Los argumentos de J. giraron en torno a cuestiones específicas de su ejecución deportiva, tales como: “cuerpo pesado, movimientos lentos”. O sea, la evaluación de la disposición en la ejecución se configuró en la experiencia deportiva también. No se trataba de una pre-disposición, y si de una organización subjetiva compleja que tomaba forma en sus acciones.

La identificación indirecta de “cuerpo pesado” con tristeza, reforzó este indicador de la relevancia emocional de la situación de combate para J. Aunque argumentaba el exceso de entrenamiento de pesas –circuito– como uno de los posibles factores que conllevó a que se sintiera lento durante el combate, no consiguió identificar cuál fue la frecuencia de ese tipo de ejercicio. Si unimos esta “falta de precisión” en un aspecto relevante del proceso del entrenamiento, con la asociación que hizo entre la vivencia física de este combate con un estado emocional negativo de tristeza, pudimos afirmar otro indicador más específico, que se derivaba del anterior, referido a que el peso de la condición de derrota distorsiona la organización subjetiva de esta experiencia de competencia, donde se configuraron también expectativas de rendimiento en relación a un resultado final objetivo.

PSICÓLOGA. ¿Cómo fueron los *kumi*? [*Kumi-kata es la forma de agarrar o controlar el judogi del adversario. Constituye un elemento básico de judo*]

J. [*Expresión de extrañamiento, como de sorpresa ante la pregunta*] ¿De qué quieres que te hable, de aspectos técnicos?

PSICÓLOGA. De lo que venga a tu cabeza cuando te pregunto sobre los *kumi*.

J. Yo soy zurdo para el judo, así que hice lo que hago siempre. Primero moverlo mucho a ver cómo iba siendo, y después tratar de entrarle por algún lugar. Eso fue lo que siempre me enseñó mi papá. Es el ABC para cualquier combate, sea con quien sea.

PSICÓLOGA. ¿Tu rival en este combate cómo se movía?

J. (.) Creo que lento. Sí, lento también, pero era un chiquito joven. Jalaba duro.

PSICÓLOGA. ¿Hacía judo por la izquierda?

J. (.) (.) No me acuerdo. A ver. [*Se pone de pie, simula la posición de los brazos y algunos movimientos de piernas, intentando recordar*] (.) (.) Ahora me parece que sí, que era zurdo también.

PSICÓLOGA. ¿Crees que haber pensado sobre esto en el combate hubiera tenido alguna relevancia particular?

J. Yo no lo pensé así como ahora, que me paré a pensarlo, pero yo lo sabía, mi cuerpo lo sintió y se organizó para hacer judo con un contrario zurdo igual que yo (...) (.) (.) Fíjate que con la técnica que me ganó me entró por el lado que menos me estaba defendiendo. ¡Y de eso si me di cuenta ahora!!!

En la acción deportiva se configuran producciones provenientes de diferentes espacios específicos de la vida de sus protagonistas. La posibilidad de ser organizada subjetivamente, supone que toda producción subjetiva que la dinamiza tiene la condición de emergente, y se singulariza, en el curso de la acción, sin embargo, esta emergencia no implica necesariamente descubrimiento o novedad. La ejecución deportiva en el Alto Rendimiento involucra un nivel de aprendizaje, que garantice procesar solo lo relevante, centralizando

recursos derivados de la automatización de patrones motrices imprescindibles en la ejecución correcta de los movimientos. Así, como J. reflexiona, su condición deportiva le permite “sentir” que el contrario es zurdo, y no “pararse a pensar” cuál es su lado más fuerte.

Luego, podemos construir una hipótesis de análisis que avanza a partir de los indicadores anteriores, referida a que en la configuración subjetiva de la acción de J. en este combate, se organizaron producciones que tuvieron que ver con su historia deportiva, con sus expectativas de rendimiento, con su nivel de preparación táctica, con la rigurosidad de entrenamientos y preparaciones en general, etcétera, que emergieron y se organizaron en la condición de la acción, es decir, no eran elementos estáticos, sino que fueron adquiriendo relevancia en la propia dinámica de la acción. Complementariamente pudimos afirmar que la configuración subjetiva de la acción táctica resultó en extremo dinámica y plurideterminada. La novedad y el descubrimiento estarían entonces en la organización singular que esos aprendizajes tuvieron en la ejecución específica de la acción emergente.

PSICÓLOGA. ¿Cuándo fue la última vez que recuerdas haberte sentido triste?

J. Mi vida es dura, tengo muchas cosas encima de mí (.). A veces no me puedo dar el lujo de estar triste. Hay que seguir y seguir. Hay varias cosas que me hacen sentir tristeza. Cosas de mi familia, que a veces no puedo resolver, de amistades, lo normal.

PSICÓLOGA. ¿En el deporte?

J. Lo que le pasa a todo el mundo, no me gusta perder. No me gusta sentir que no lo hice bien.

PSICÓLOGA. ¿Qué significa que no lo hiciste bien? ¿A qué te refieres?

J. Que uno se esfuerza y no le sale bien.

PSICÓLOGA. Dame un ejemplo.

J. Ese combate por el pase al oro yo lo había imaginado muchas veces, estaba listo, al menos creía que estaba listo.

PSICÓLOGA. ¿Listo para tener un buen combate o listo para ganar?

J. (.) (.) Las dos cosas (...) (.)[*Reflexiona*] Y en verdad son cosas diferentes, puedes tener un buen combate y no ganar o ganar y ser de *chiripa* [*Término popular cubano que significa ganar de casualidad, sin que esfuerzos conscientes mediaran el resultado*].

PSICÓLOGA. ¿El pase al oro fue un buen combate?

J. Aguanté todo lo que pude.

PSICÓLOGA. ¿Dirías que hiciste todo lo que podías en ese momento?

J. ¡Seguro!!! ¡Siempre, eso siempre!!!! [*Exaltado*]. Así aprendí que se hace judo, o te matas ahí en el *tatami* o no eres un judoca de verdad.

PSICÓLOGA. Entonces, ¿por qué la sensación de derrota?

J. Yo no sé, pero es lo que siento (.) (.)

Vale aquí retomar una de las afirmaciones colocadas al inicio del artículo: la intención no nos guía a lo que sentimos. J. vivenció el combate como un fracaso, aunque al mismo tiempo

sintiera que hizo todo lo que el momento exigía de él para ganar. Es que, en la acción, también se configuran y toman forma contradicciones e incertezas que complejizan su organización subjetiva y que la dinamizan. Lo esperado sería que si J. sintió que “hizo todo lo que pudo” la experiencia fuese vivida desde la satisfacción y la tranquilidad que se derivarían de la realización y cumplimiento del máximo esfuerzo propuesto, sin embargo, esta valoración racional no prevaleció. El rendimiento deportivo, el resultado final, para J., en esta ocasión predominó subjetivamente en la configuración de esa experiencia deportiva, con una relevancia emocional negativa sobre la condición de haber rendido al máximo.

PSICÓLOGA. ¿Recuerdas algún combate en tu historia deportiva, que hayas perdido, pero que no te dejara con una sensación de peso?

J. (.)(.) No sé (...) Cuando era *chamaco* [Término popular cubano que se refiere a la etapa de la niñez hasta adolescencia temprana], que ya solo competir para mí era una cosa del otro mundo. Boberías que uno vive.

PSICÓLOGA. ¿Cambió?

J. Debe ser la edad [Sonríe].

Y quizás sí que sea la edad como J. afirma, o más específicamente, la organización singular que su experiencia de vida alcanza en su configuración actual de la acción de combatir en situación de competencia. Lo que hemos vivido, nuestras alegrías y nuestras tristezas, lo conseguido y lo anhelado, etcétera, también toman forma en nuestra acción cotidiana. Reaparece la relevancia de las expectativas de rendimiento para J. en lo implícito en sus análisis. En la infancia, como etapa de inocencia y de descubrimiento, la participación en competencias de por sí ya era suficiente para promover una condición afectiva de disfrute y realización para J., cuestión que a medida que la experiencia de vida se va complejizando en la adultez, pasa a estar matizada por diversos aspectos que acaban “desnaturalizando” esa alegría única de la infancia. La subjetividad, como ha sido abordada aquí, acaba siendo un sistema motivacional que forma parte permanente de la experiencia humana en desarrollo. No hay como desvincular lo que J. es hoy de lo que fue y será, porque el escenario actual de sus acciones no es más que la configuración subjetiva de sus experiencias emergiendo en la procesualidad de lo que vive.

Juegos Parapanamericanos Toronto 2015

Los momentos incluidos aquí correspondieron a una etapa complicada en la vida deportiva de J. debido a la relativa ausencia de resultados de nivel en los últimos cuatro años, luego del bronce de Londres, como cabría esperar de una primera figura como él.

Los Juegos de Río 2016 debían haber sido sus quintos Juegos Paralímpicos, situación en extremo especial debido a que no es común que un deportista pueda mantenerse en el Alto Rendimiento por tanto tiempo como J. ha conseguido hasta el momento. Sin embargo, no clasificó quedando fuera del podio en los Parapanamericanos de 2015.

Profundizando en reflexiones sobre la preparación previa al Parapanamericano comentó,

Hay veces que tienes tanto en la cabeza que no puedes concentrarte, es como que no paras de pensar y eso, aunque uno sea fuerte y logre seguir adelante, sigue ahí y ahí en la cabeza, entonces te (...) [hace mal]. Te cansas y eso sale en la competencia (.)(.) Ese fue un momento en que yo quería hacerlo bien pero la situación era difícil (...) Fue todo, se me unió todo.

En aquellos momentos, las conversaciones con J. eran bien duras emocionalmente. La situación difícil que estaba viviendo por cuestiones personales, lo llevó a admitir pedir ayuda, y comenzó así a encontrar momentos, calificados de “paz” por J., en nuestras conversaciones. Esas fueron las bases de la relación que establecimos que permitieron que J. siendo una persona muy desconfiada, por momentos paranoica, agresiva, muy inteligente, sagaz e irónico, se involucrara en la relación profesional de la forma más sincera, respetuosa y leal que consiguió.

Retomando el análisis del combate determinante de esta competencia, J. nos comentó,

PSICÓLOGA. ¿Por qué bajar la postura?

J. Es que mi idea era tirarme yo y barrerlo con la pierna, pero me desestabilicé.

PSICÓLOGA. ¿Conocías a tu contrario?

J. Ya había peleado con él, y vi que él sabía por dónde yo le entraría (.) Como que había visto ya mis combates, o algo (.) Que estaba estudiado.

PSICÓLOGA. ¿Te incomodó eso?

J. Al contrario, fue un desafío mayor. Pensé, ah ¡¿porque tú te crees que me conoces?!! Tú vas a ver. Y me fajé [*combatí*] duro.

PSICÓLOGA. ¿Cómo recuerdas el combate?

J. Para que tú veas, ese combate no me dejó triste, porque me fajé. Ya yo estoy viejo. Hacer el peso también ya me cuesta trabajo, no es lo mismo bajar con 20 años que con 30. Pero de todas formas no dejé que me tirara fácil (.)(!) Casi que me caí yo, él no me tiró!!!.

El combate de la discusión del bronce, a pesar de no terminar en victoria, para J. fue un combate que dejó un recuerdo satisfactorio. ¿A qué pudo deberse esto? Las expectativas de J. para esta competencia en general fueron las de salir a hacer lo mejor posible, no de ganar. Luego, complementando lo dicho antes, nuestras intenciones no solo no determinan lo que sentimos, sino que se configuran en la complejidad que toda la situación implica, significando elementos que están más allá de la intención, como la dificultad objetiva de hacer el peso, que se convirtió en una gran limitación física para un judoca acostumbrado a una masa muscular específica que influye en la fuerza y la intensidad con que realiza sus movimientos.

Esta nueva información nos reafirmó la línea de análisis que veníamos construyendo con los indicadores elaborados. Pudimos hipotetizar que dicha organización singular de la acción de J. adquirió un matiz específico a partir de la configuración de diversas dimensiones de la propia organización en la acción. O sea, el análisis reflexivo que se configuraba en disposición para el combate, en esta ocasión estuvo organizado en relación a metas reales, y esta organización, unida a las características del desarrollo de ese combate en específico, permitió que J. sintiera que se empleó al máximo posible, siendo esta configuración singular un sinónimo de victoria en los marcos de sus metas reales de entonces.

La vivencia afectiva de “deber cumplido” se organizó de tal forma que incluso lo que fue un movimiento exitoso de ataque de su contrario, para J. se configuró subjetivamente como un fallo personal suyo en el combate: “Casi que me caí yo, él no me tiró”, porque en definitiva y esta es una hipótesis más general, la consistencia subjetiva de una situación de victoria radicaba en su condición de integridad, de control total, de poder de decisión, “él no me

ganó, yo perdí". Esta hipótesis fue congruente con el análisis que promovió asumir la consecución del máximo rendimiento posible de acuerdo a metas reales.

Eso de retirarse ganando, no necesariamente tiene que ser así. Yo creo que la gente que se retira ganando, es porque no le dio una oportunidad a los años que venían. Que se cansó y quizás antes de tiempo. Yo me retiraré cuando sienta que no puedo más, y eso aún hoy no es. Yo creo que puedo competir un poco más, siento que puedo dar más (.). Si no puedo, me retiro y ya. Y para el que lo haga de otra manera mira [*Bate sus manos como señal de celebración*], palmas.

(...) No, no me da igual, yo lo hice bien [*Se refiere a resultados anteriores en Juegos Paralímpicos*] y me gustaría hacerlo bien una vez más. En el otro ciclo olímpico ya son 38 años. Me voy a dar otra oportunidad.

No caben dudas de que el deporte ha sido para él un espacio importante de realización personal. Un espacio de constancia total, y de entrega que no ha abandonado desde que comenzó en el judo a los 11 años de edad bajo la instrucción de su padre, figura central en la emocionalidad implícita en ser judoca. Un espacio de imposición a las adversidades, donde la comprobación de que él es un campeón, de alguna forma es lo que da consistencia a su vida.

Son mis quintos juegos olímpicos, eso es un logro ya. Yo no debería estar aquí ya [*Se refiere a su edad*]. Entreno de verdad, con todo y hago las pesas completas como un anormal ahí porque sé qué es lo que me hace falta. De los cinco [*Se refiere a los judocas principales del equipo*], yo soy el que más en serio se toma esto aquí, porque cuando vengo a hacer judo, es judo, no mujeres, ni alcohol, ni nada de eso.

La singularidad de estas experiencias de competencia para J. se organizó en la relevancia que como espacio de realización tiene para él la práctica sistemática de judo en el Alto Rendimiento,

Judo es lo que he hecho toda mi vida, esto es durísimo, pero cuando me alejo al final estoy pensando en esto.

Es posible afirmar aquí, como hipótesis también nutrida de los indicadores anteriores y avanzando a partir de las hipótesis ya construidas, que en su configuración subjetiva del deporte se han organizado, sentidos subjetivos relacionados con aspiraciones de éxito, con reconocimiento social, con valores familiares organizados alrededor de la figura paterna, que fueron tomando forma en la emergencia de producciones subjetivas en el curso de la acción deportiva y que le han permitido ser J. en el deporte. Esa implicación, lo ha llevado a procurar alternativas para primero garantizar la permanencia en la práctica, y en segundo lugar, para lograr la consecución del éxito, como es intentar en el próximo ciclo olímpico, en una división de peso superior, que por admitir más peso físico parecería no implicar un desgaste tan grande de su organismo, cuestión que J. supone, pues nunca ha competido en una división diferente a la suya.

Ha repercutido más en su posicionamiento la relevancia motivacional que implica continuar siendo judoca de Alto Rendimiento, que el posible análisis racional que podría derivarse de su condición actual. No se trata de que él no pueda tener más resultados de nivel, sino de que, biológicamente, no es sencilla la adaptación de un organismo entrenado por 20 años a competir en una división de peso, y cambiar a otra diferente donde deben reajustarse la mayoría de las capacidades motoras: fuerza, resistencia, velocidad, etcétera, y no solo

reajustarse, sino refinarse al nivel exigido en el Alto Rendimiento. No podemos dejar de reconocer que se requiere valentía y decisión para aceptar someterse a la preparación deportiva para el otro ciclo olímpico.

A partir de este análisis, podemos afirmar que para J., fracasar se convirtió en un término complejo, que lo colocaba ante el desafío del reconocimiento de la derrota, lo cual fue una verdadera fuente de tensiones para él. Su historia deportiva había estado marcada por triunfos deportivos. No había vivenciado situaciones de fracaso relevantes como las vividas en el último ciclo, que lo colocasen ante la “obligación” de desarrollar recursos subjetivos para el manejo de lo que sentía (para poder permanecer en el judo). La secuencia de derrotas ha comenzado cuando su vida empezó a verse asediada por la condición de retiro. Inevitablemente su historia deportiva se entrelaza con su historia personal, que a partir de la figura paterna, estuvo marcada por la crítica y por la exigencia, sobre todo en relación a asumir la práctica consagrada de judo como proyecto de vida. Esos sentidos subjetivos fueron dominantes en la configuración subjetiva del deporte en J., y en consecuencia, estuvieron organizados en la expresión eficiente de la acción de la vida deportiva y familiar, en lo fundamental. Estas afirmaciones pudieran ser favorecidas por profundizaciones posteriores, sin embargo, parecía pertinente ser incluidas aquí.

Lo que racionalmente podría derivarse de algunos de estos análisis, en ocasiones poco importa en relación a cómo se organiza subjetivamente una determinada experiencia. El protagonista de cada experiencia, es en definitiva el que diferencia los “debe ser” y los “podría ser”, y solo intentando interpretar las organizaciones singulares en que las experiencias son vividas, sería posible comenzar a entender las acciones deportivas, como procesos configurados subjetivamente. La noción de configuración subjetiva permite articular las dimensiones más técnicas y específicas de las ejecuciones deportivas, con las organizaciones más complejas como los análisis tácticos, y con los procesos humanos en general, en el deporte.

En modo alguno se pretendió negar las valoraciones que como proceso pedagógico se derivaron del estudio de situaciones de combate específicas como las que hemos intentado abordar aquí, sino que proponemos también someter a análisis las producciones subjetivas que se configuran en estas acciones y que no pueden ser reducidas a aspectos técnicos de rendimiento deportivo.

Algunas ideas finales...

De forma explícita, nuestra intención ha sido la de construir un estudio de caso con un enfoque constructivo-interpretativo, desde la Teoría de la Subjetividad, la Epistemología Cualitativa y el método constructivo-interpretativo, que permitiera entender que las producciones subjetivas representaron sistemas de configuraciones subjetivas en la acción táctica, cuya condición particular impidió que fueran organizadas a priori y que se establecieran relaciones de determinación en el propio curso de la acción.

Ante un ejemplo como el de J., se muestra inoperante un modo de accionar que no justifique el espacio de la singularidad y de la producción individual de realidades de vida. Las elaboraciones que nuclea este modelo teórico en desarrollo, explicitado en el juego de hipótesis e indicadores que en diálogo con J. fuimos construyendo, tuvieron en sí un valor generalizador, debido a que fueron condiciones posibles de construir a partir del trabajo con J., teniendo la posibilidad de explicitarse en los espacios singulares de vida de J., sin determinar cómo se explicitan.

La lógica de construcción e interpretación a partir de indicadores e hipótesis, esencialmente ha perseguido el fin de otorgar inteligibilidad al fenómeno deportivo, a partir de recursos que permitan abordar las experiencias deportivas en diálogo con sus protagonistas, donde se legitime la singularidad, la forma única en que vivenciamos nuestras prácticas, como nivel de producción de conocimientos. La condición de ser una persona que vive con una discapacidad visual no apareció vinculada con la organización subjetiva de la experiencia en competencia de J., en estos momentos analizados. Esta cuestión, reforzó la idea central de lo que hemos intentado construir aquí: no existe determinación posible en las experiencias humanas, o sea, ni una condición “a priori” como podría ser pensada la vivencia de la discapacidad, determina una forma específica de vivir el deporte, como J. nos permite pensar.

Asesorar psicológicamente la preparación deportiva de un deporte en específico como el judo, puede conjugarse con posibles desdoblamientos psicoterapéuticos de un proceso de pesquisa constructivo-interpretativo como el que desarrollamos aquí. La consideración de la actividad deportiva como configuración subjetiva de la acción táctica permitió construir una aproximación singular a la experiencia deportiva de un judoca de larga vida deportiva. Dos momentos de “derrotas” fueron vividos por nuestro protagonista de formas diferentes, lo que nos permitió afirmar que la experiencia deportiva se configura en el curso de la acción, que es en definitiva donde adquiere su significación. Aquí, las verbalizaciones de la acción vivida no tuvieron relevancia en sí mismas, sino dentro de la organización subjetiva que las articuló y las produjo. Las dinámicas conversacionales, como instrumentos utilizados, fueron solo momentos constituidos en una relación primariamente humana. Así, la investigación tuvo la posibilidad también de favorecer, si así se quiere pensar, procesos singulares vinculados con la condición de desarrollo subjetivo. En definitiva, cuando damos espacio a pensar en las experiencias deportivas como configuraciones subjetivas organizadas en la acción, intentamos abrazar la complejidad humana en su dinamismo inherente.

Referencias bibliográficas

García Ucha, F. (2010). Los problemas metodológicos en Psicología del Deporte. *Bitácora del Dr. Ucha*. Recuperado el 30 de abril de 2015, de <http://ucha.blogia.com/2010/101101-los-problemas-metodologicos-en-psicologia-del-deporte..php>

González Carballido, L. G. (2001). Condiciones internas y actividad deportiva. Variables de indispensable consideración en la preparación psicológica. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital.*, 7(43). Recuperado el 10 de septiembre de 2002, de <http://www.efdeportes.com/efd43/stress.htm>

González Rey, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: Educ.

_____. (2001). A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-Graudados (PUC/SP)*, n.13, 9-16.

_____. (2006). La subjetividad como definición ontológica del campo psi. Repercusiones en la construcción de la psicología. *Revista de Psicología UCA*, 2(4), 5-30.

_____. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología. *LIMINALES. Escritos sobre psicología y sociedad.*, 1(4), 13-36.

_____. (2014a). Ideas e modelos teóricos na pesquisa constructivo-interpretativa. In A. N. Mitjans, *Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. (pp. 13-34). Campinas: Alinea.

- _____. (2014b). Human motivation in question: discussing emotions, motives and subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Journal for Theory of Social Behaviour*, 45(3), 1-18.
- _____. (2015). A saúde na trama complexa da cultura, das instituições e da subjetividade. In González Rey, F. y Bizerril, J. *Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar*. (pp. 9-35). Brasília: UNICEUB.
- _____. (2017a). The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. (J. W. Ltd., Ed.) *Journal for the Theory of Social Behavior*, 1-20. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jtsb.12144/full>
- _____. (2017b). Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfolding and consequences for cultural studies today. En González Rey, F.; Fler, M. y Veresov, N. *Perezhivanie, Emotions & Subjectivity: advancing the Vygotsky's legacy*. Springer (In Press).
- _____. (2019). The rescue of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *A critical introduction to Psychology*. Nova Science Publishers.
- González Rey, F. & Mitjáns, A. (2015). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16.
- _____. (2017a). *Teoría, epistemología e método*. São Paulo: Alinea.
- _____. (2017b). A. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano.*, 13(2), 3-20. Retrieved Fromm http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Gréhaigne, J-F. & Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Queso*, 490-505.
- Iglesias Gallego, D. (2005). Conocimiento táctico y toma de decisiones en la formación de jóvenes jugadores de baloncesto. Recuperado el 15 febrero de 2018, de <http://www.raulrimoli.com/wp-content/uploads/2017/06/Conocimiento-t%C3%A1ctico.pdf>
- Light, R.L., Harvey, S. & Moomched, A. (2012). Improving “At-Action” decision-making in team sports through a holistic coaching approach. *Sport, Educación and Society*, 1-18.
- Mahlo, F. (1974). *La acción táctica en el juego*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Maurel, M. (2009). The Explicitation Interview. Examples and Applications. *Journal of Consciousness Studies*, 16(10-12), 58-89.
- Méndez, A. (1998). El pensamiento táctico en el judo: un proceso generado desde la etapa inicial mediante el juego. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 3(11). Recuperado el febrero de 2013, de <http://www.efdeportes.com/efd11a/judo.htm>
- Mouchet, A. (2005) Subjectivity in the articulation between strategy and tactics in team sports: an example in rugby. *Ital J Sport Sci*, n. 12, 24-33.
- Mouchet, A. (2014) Subjectivity as a resource for improving players' decision-making in team sport [trans R. Hassanin]. In R. Light, J. Quay, S. Harvey and A. Mooney (Eds.), *Contemporary developments in games teaching* (pp. 149-166), London: Routledge.
- Petitmengin, C. (2006). Describing one's subjective experience in the second person: An interview method for the science of consciousness. *Phenom Cogn Sci.*, 5, 229-269. Obtenido de <http://clairepetitmengin.fr/AArticles%20versions%20finales/PCS%20-%20Second%20Person.pdf>
- Rojas Vidaurreta, L. & Costa, J. (2019). Health and performance: the omission of subjectivity and education in sport practice. En F. González Rey, *Subjectivity within Cultural-Historical Approach: Theory, methodology and research* (pp.245-258). Springer.
- Sáinz, N. & Suárez, E.M. (2003). *Automandatos: clave para la movilización del esfuerzo en el deporte*. La Habana: INDER.
- Schwitzgebel, E. (2004). Introspective training apprehensively defended. Reflections on Titcheners's lab manual. *Journal of Consciousness Studies*, 11(7-8), 58-76.

Vermersch, P. (2008). *L'entretien d'explicitation [Explicitation Interview]*. París: ESF.

Vidaurreta, L. (2005). *Comportamiento táctico del Baloncesto Femenino cubano de Alto Rendimiento (1974 – 2000). Gestión por la rapidez mental. Tesis Doctoral. Proceso de publicación bajo el título: Educación táctica y gestión por la rapidez mental*. La Habana: Ciencia y Técnica, INDER.

Vidaurreta, L. (2012). *Educación táctica y gestión por la rapidez mental*. La Habana: Deportes.

Citas

González Rey, F. (2015). *A saúde na trama complexa da cultura, das instituições e da subjetividade. "O subjetivo especifica um tipo de processo que emerge como qualidade da cultura, sendo parte dela, e produzido nos espaços sociais diferentes dentro dos quais culturas diferentes se desenvolvem de forma simultânea dentro de um mesmo tempo histórico" ... (p.15).*

Petitmengin, C. (2006). *Describing one's subjective experience in the second person: An interview method for the science of consciousness. "When a person tries to describe the way in which he or she carries out a cognitive process, the person usually begins by describing his representation of the process, what he believes he is doing, or what he imagines he is doing. It is also often the case that the person tends towards judgments, assessments, or comments on the carrying out of the process (such as 'it was difficult' or 'it went well'), or theoretical knowledge or explanations about the process in question. All this data may be of some value, but it does not give us any information about the way the person really carries out the process. A particular effort is necessary for the person to gain access to his or her experience itself, which lies underneath his or her representations, beliefs, judgments and comments [...]" (p.235).*

González Rey, F. & Mitjás, A. (2017a). *Teoría, epistemología e método. "sistema vivo de relações" (p.38).*

Agradecimientos

Al Prof. Dr. Fernando Luis González Rey, por la orientación y la confianza en los jóvenes profesionales, por el cariño y el impulso para avanzar en los caminos de la subjetividad y por la voluntad de cada día ser más coherentes y osados en nuestras aproximaciones a la complejidad de las experiencias humanas.

A la selección de judo paralímpico cubano, judocas y entrenadores, que al hacernos parte de sus historias, nos permitieron aprender sobre la fortaleza humana y la valentía ante los obstáculos.

SUBJETIVIDAD EN LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA: DE LA TEORÍA EDUCATIVA VYGOTSKYANA HACIA UNA CONCEPCIÓN COMPLEJA DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

David Subero

Universitat de Girona, España

Luis Fernando Brito-Rivera

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Resumen

Las sociedades avanzadas en el siglo XXI se encuentran ante desafíos tales como las grandes movibilidades, convirtiéndose más étnicas y diversas culturalmente. Sin embargo, lejos de caminar hacia la equidad social, estas diferencias se traducen en sociedades que generan de forma institucional desventajas hacia grupos a razón de bajos ingresos, clase social, raza o sexo. La escuela no queda al margen de ello. Desde la perspectiva cultural-histórica, se ha avanzado hacia modelos de justicia social que contextualizan el desarrollo y atienden específicamente a los contextos de la sala de clase, incidiendo en especial en los excluidos. Sin embargo, en dichas aproximaciones, se ha mantenido el carácter lineal y reductivo de los procesos educativos, considerando, de este modo, lo social externo al individuo. Estos procesos, aunque se manifiestan como bien intencionados, han reducido las posibilidades del aprendiz a poder desarrollarse subjetivamente como persona social y capacitada en un mundo complejo repleto de contradicciones históricas y culturales. Como alternativa, bajo la Teoría de la Subjetividad de corte cultural-histórico, se avanza en la comprensión del aprendizaje basado en producciones subjetivas, a partir de la construcción de experiencias de vida del alumno, favoreciendo así el desarrollo y el aprendizaje en el contexto escolar.

Palabras clave: Teoría de la Subjetividad, psicología educativa, perspectiva cultural-histórica, aprendizaje escolar

Abstract

Advanced societies in the 21st century are faced with challenges such as large mobilities, becoming more ethnic and culturally diverse. However, far from walking towards social equity, these differences translate into societies that institutionally generate disadvantages towards low-income groups, social class, race or sex. The school is not left out of it. From the cultural-historical perspective, we have moved towards social justice models that contextualize development and attend specifically to classroom contexts, with special emphasis on the excluded. However, in these approaches, the linear and reductive nature of the educational processes has been maintained, considering, in this way, the social external to the individual. These processes, although manifestly well intentioned, have reduced the chances of the apprentice to develop subjectively as a social person and trained in a complex world full of historical and cultural contradictions. As an alternative, under the Theory of Subjectivity of cultural-historical nature, progress is made in the understanding of learning based on subjective productions, based on the construction of student life experiences, thus favoring development and learning in the school context.

Keywords: Subjectivity Theory, Educational Psychology, Cultural-Historical Approach, School learning.

1. Sociedades móviles, diversas e interconectas.

La globalización es esencialmente un fenómeno económico, provocado por las nuevas tecnologías de información y comunicación disponibles, lo que ha llevado a la integración global progresiva de los mercados y las empresas, en especial en las Américas, Asia y Europa. También nos ha permitido realizar transacciones financieras rápidamente e interactuar con el mundo; usar tarjetas de crédito para comprar en línea a través de computadoras personales o teléfonos inteligentes, por ejemplo. Sin embargo, la globalización también tiene su impacto en los procesos sociales y culturales de las personas. La movilidad y una amplia gama de identidades diversas (debido a su origen étnico, religión, idioma, cultura, etcétera) es un fenómeno colateral de los procesos globalizadores que a su vez acentúan espacios de “heterogeneidad cultural”. La escuela no es inmune a estos procesos. La presencia de diferentes idiomas, identidades, religiones y tradiciones familiares en las escuelas requiere un pensamiento radical sobre cómo abordar con éxito esta heterogeneidad social y cultural para mantener y garantizar la igualdad y la cohesión social (Vila & Casares, 2009). Esta heterogeneidad que se incorpora en los espacios sociales y, a su vez, tiene su incidencia en la propia escuela a través de los alumnos que participan en ella, hace de la resignificación de la institución escolar una necesidad prioritaria. Es decir, según Coll (2013) existe una falta de sentido en relación a las prácticas escolares que se desarrollan en la escuela por parte del alumnado, en especial por aquellos alumnos más heterogéneos y diversos. La escuela, acostumbrada a una serie de prácticas y metodologías estancas y homogeneizadoras, presenta grandes dificultades para incorporar y reconsiderar sus actividades educativas de forma que sean sensibles cultural y metodológicamente novedosas. De este modo, nos encontramos en una crisis de legitimación de los fundamentos de las propias prácticas escolares. Para superar estas diferencias, es necesario repensar la escuela poniendo el foco en lo social, lo contextual y en las prácticas culturales para mantener y garantizar la igualdad, la justicia y la cohesión social (Vila & Casares, 2009). Algunos autores han definido las prácticas educativas que se basan en la justicia social como aquellas en que los agentes educativos hacen explícita la diversidad y la equidad dentro de dichos procesos luchando contra las desigualdades, las injusticias sociales y la opresión en el territorio o comunidad en que uno vive (Subero *et al*, 2015; Erchick & Tyson, 2013).

Sin embargo, esta heterogeneidad sensible culturalmente con la justicia social y promotora de continuidades educativas de los alumnos, no siempre se han estructurado teóricamente y llevado a la práctica en toda su plenitud. Es decir, muchas experiencias basadas en el marco histórico-cultural, que han tenido como foco las prácticas sociales con los otros mediante el uso de instrumentos para favorecer procesos psicológicos nuevos en el aprendiz, no se han desarrollado de forma que contemplen el proceso de desarrollo del niño en una forma holística e integral. Por ello, a continuación describimos brevemente el origen y el contexto de la visión histórico-cultural más extendida, en especial en occidente y en la psicología soviética oficial, vinculada al momento instrumental de la etapa de Vygotsky (Yasnitsky & van der Veer, 2016; Zavershneva, 2014; González Rey, 2011a), para luego avanzar hacia nuevos desarrollos, también desde un marco histórico-cultural, en los que los procesos de inclusión en la educación y la justicia social cobran un sentido mucho más acotado a las experiencias de vida y emocionalidades del niño en el momento de aprender; es decir, la Teoría de la Subjetividad de González Rey (1998, 2011b, 2016a; González Rey & Mitjans, 2017a, 2017b)

2. Educación y aprendizaje escolar en la comprensión occidental de Vygotsky

El desarrollo de la psicología en Vygotsky tenía una finalidad clara, el desarrollo de una teoría psicológica de la psique específicamente humana. Para Vygotsky, lo humano era aquello que el hombre había producido culturalmente con otros hombres a lo largo de la historia; cumpliendo una función de enculturación y humanización (Rivière, 1988). Por producción cultural, es decir, por los mecanismos que favorecen el desarrollo psicológico del hombre aparecen los símbolos, las herramientas y los objetos. Así, en la teoría cultural-histórica que se nos ha legado desde occidente y que parte de la psicología soviética oficial, se entiende la cultura como un arsenal de herramientas, artificios y dispositivos que acrecientan el nivel de desarrollo psicológico (Van der Veer & Valsiner, 1991). Es a partir de estos mecanismos, y en actividades compartidas con los otros, que es posible la emergencia del hombre cultural. Para comprender dicho proceso, es necesario entender que desde un punto de vista psicológico el desarrollo es el paso de unas funciones psicológicas básicas a otras de superiores. Las funciones psicológicas básicas son aquellas que vienen, de alguna manera, de serie al nacer y que compartimos con otras especies superiores como por ejemplo, la motivación, la memoria a un nivel inicial o bien actividades sensoriales y perceptivas. Sin embargo, estas no nos hacen específicamente humanos. Lo que nos hace humanos es el desarrollo de las segundas, las funciones superiores. Las funciones psicológicas superiores tienen su origen en la vida social, cuando el individuo participa en conjunto con los otros miembros de la comunidad en actividades con intencionalidad educativa. Sin embargo, dicha intencionalidad educativa, la mayor parte del tiempo es promovida y determinada por los adultos más capaces, dejando la agencia del sujeto en un plano secundario. Cuando las formas superiores se desarrollan como funciones psicológicas en el individuo, ha sido necesaria una internalización que se origina en el exterior y culmina en el interior del individuo en un espacio culturalmente organizado. Es decir, lo que se ha venido a llamar la “ley de doble formación” en que se argumenta que:

“la internalización de las formas culturales de la conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica sobre la base de las operaciones con signos” (Vygotsky, 1988, p. 94).

De este modo, para internalizar estas formas culturales y posibilitar la actividad psicológica, es necesario el uso de instrumentos o signos que median entre las personas que participan en el proceso de aprendizaje, y entre los planos externos e internos del individuo. Es en este proceso externo-interno en donde la actividad instrumental se convierte en unidad de análisis, y de alguna manera la actividad que realiza el hombre con ayuda de instrumentos es la que determina la evolución psíquica de la persona (Leontiev, 1983).

Una vez se ha internalizado el instrumento o signo por parte de la persona que aprende, es posible la reorganización de las funciones psicológicas de una forma cualitativamente diferente. El individuo, haciendo uso de una herramienta o habilidad que en un momento dado está en el plano externo y ha sido desarrollada histórica y socialmente, pasa a usar la herramienta de forma individual, para sí mismo, regulando así sus acciones a partir del control voluntario, superando la dependencia y el control del entorno.

Por lo anterior, resulta evidente el carácter central que tienen para Vygotsky los procesos educativos en el desarrollo psicológico. Es más, un carácter deliberado e institucional de los procesos de escolarización optimiza el desarrollo de las funciones psicológicas superiores; por ello la importancia de la escolarización en el proceso de desarrollo del niño. Un ejemplo de ello es el lenguaje, y más específicamente la lecto-escritura. El lenguaje es una herramienta histórica-social que nos sirve para comunicarnos en el plano social, y para regularnos en el plano interno. Sin embargo, si entendemos el lenguaje en una de sus

dimensiones, como el habla, esta puede producirse en todo tipo de contextos y experiencias cotidianas de vida. Sin embargo, al contraponer el habla a la lecto-escritura, las dos dimensiones principales del lenguaje, veremos como la segunda adquiere un carácter más sofisticado desde un punto de vista de función psicológica. En primer lugar, exige una mayor descontextualización (abstracción) del contexto inmediato en donde se genera y solicita por parte del aprendiz un manejo deliberado del lenguaje, una reflexión sobre el lenguaje mismo, así como tener en cuenta los contextos de los destinatarios del escrito (Baquero, 1997). El dominio competente de la lecto-escritura, requiere un refinamiento mayor que las competencias y habilidades desempeñadas en el habla de forma cotidiana, hecho por el cual el aprendizaje escolar en su conjunto requiere de una serie de procedimientos, metodologías, prácticas y actividades específicas para posibilitar mayores cotas de desarrollo en el niño. La lógica Vygotskyana en educación entiende que las herramientas físicas extienden nuestras habilidades físicas, así como nuestras herramientas mentales extienden nuestras habilidades mentales, haciendo posible solucionar problemas y crear soluciones en el mundo actual. De este modo, el aprendizaje escolar se ha de dirigir hacia el dominio autónomo y la descontextualización de los instrumentos de mediación.

La ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) ha sido la categoría central sobre la que se han fundamentado las prácticas educativas y el diseño de estrategias de enseñanza desde una perspectiva Vygotskyana. Entendemos la ZDP como:

“La distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o colaborador más capaz” (Vygotsky, 1988 p. 133).

Lo que nos viene a decir la ZDP, es que el buen aprendizaje se efectúa sobre los logros del desarrollo siempre en adquisición, siempre un paso por delante, pero de una forma muy específica para que ese aprendizaje sea efectivo. Es decir, al entender el desarrollo como un proceso en movimiento, y no como algo estable y cristalizado, posibilita avanzar hacia zonas próximas de desarrollo, mediante actividades conjuntas con los otros y movilizándolo herramientas y signos mediadores en dicho proceso.

A su vez, otras propuestas práctico-metodológicas se han planteado para sugerir al profesor cuál ha de ser su actividad conjunta con el aprendiz en espacios de ZDP. El andamiaje, una categoría complementaria planteada por Word, Bruner y Ross (1976) sugiere lo siguiente:

“es necesaria una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y un novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto. La actividad se resuelve colaborativamente teniendo al inicio un control mayor el sujeto experto, pero delegando gradualmente al novato” (p. 95).

Lo que la metáfora del andamiaje plantea es la necesidad, por parte del profesor, de ajustar la ayuda de forma progresiva siendo esta más o menos intensa en relación al nivel de desempeño del niño, y modificable a lo largo del tiempo. El andamiaje debe ser un proceso explícito en el cual el aprendiz ha de asumir que el proceso significa la aceptación de la ayuda del profesor o persona más capaz.

Lo que se sugiere desde el marco Vygotskyano tanto en la categoría de ZDP como en la de Andamiaje es un proceso de apropiación por parte del aprendiz, una apropiación de saberes culturales. Por apropiación se entiende, según Leontiev (1983), la capacidad que tiene la

persona de reproducir las aptitudes y propiedades en un plano interno, cuando estas propiedades y aptitudes han sido históricamente formadas por la especie humana, incluyendo la aptitud de comprender y la de utilizar el lenguaje. El aprendizaje, de este modo, se configura a partir de la apropiación e internalización gradual de herramientas psicológicas (objetos culturales) que propician el dominio de procesos cognitivos, abstractos o elaborados por la mente del aprendiz. De este modo, las funciones intelectuales controlan en gran medida el conjunto de la personalidad (Van der Veer & Valsiner, 1991).

Además de un proceso de apropiación en que las funciones intelectuales copan el desarrollo psicológico humano, nos encontramos ante otra reflexión importante. Tanto la ZDP como el Andamiaje dejan abierto un problema latente en el proceso de adquisición de los aprendizajes, y es el problema de la creatividad. Es decir, si el modelo general del desarrollo plantea que son los adultos quienes regulan las adquisiciones posibles del niño, enfatizando los procesos de adquisición, asimilación e internalización de las herramientas y sistemas culturales, nos preguntamos en qué lugar quedan los procesos de creación del aprendiz, cuando el aprendizaje parece estar determinado y controlado de antemano.

Quizás, para que los aprendices se conviertan en “dueños de su propia conducta” y transformadores activos de su realidad desde un marco histórico-cultural, sería necesario enfatizar los procesos emocionales y creativos en la persona avanzando hacia una comprensión genuina del desarrollo humano, y no determinista. La Teoría de la Subjetividad sugiere una contribución fundamental hacia nuevas vías de comprensión del aprendizaje escolar desde la complejidad del fenómeno educativo.

3. Antecedentes de la complejidad en el aprendizaje escolar.

Parecería, por lo anterior, que la comprensión de Vygotsky sobre el aprendizaje y el desarrollo en el niño en un marco histórico-cultural se aleja de forma cualitativamente diferente de las propuestas que presenta la Teoría de la Subjetividad en el aprendizaje, también desde un marco histórico-cultural. Algunas de ellas podrían ser: 1) la aparente visión cognitivo-céntrica de los procesos de desarrollo, 2) la comprensión de la mente en funciones psicológicas, 3) La dualidad externa-interna, 4) El determinismo social de los procesos de desarrollo y 5) La comprensión de la cultura reducida al uso y manipulación de objetos. Sin embargo, Vygotsky fue un autor complejo y en cierto modo contradictorio, avanzando en diferentes posicionamientos a lo largo de su corta carrera académica y vital. De este modo, las reflexiones anteriores en relación a Vygotsky, son aquellas vinculadas a su período “instrumental” y el que ha llegado con mayor intensidad a ser incorporado en la psicología educativa occidental y en la psicología soviética oficial (Yasnitsky & Van der Veer, 2016; Zavershneva, 2014; González Rey, 2011a). De forma poco elaborada, y en cierto modo inacabada, Vygotsky (González Rey 2011a, 2011b, 2016a) contrarrestó las anteriores características de la psicología marxista de corte instrumental de forma que: 1) se avanza hacia una comprensión de la mente como sistema integral, 2) el desarrollo no solo acontece en lo cognitivo, sino en lo cognitivo-afectivo como unidad, 3) se supera la dualidad externo-interno en base a un sistema dinámico que incorpora a ambos en un mismo proceso, 4) se contempla el carácter generador de la psique frente a la idea de reflejo y el determinismo social preponderante, 5) se abre la experiencia cultural a la experiencia de vida del niño en relación con el ambiente, yendo más allá de la manipulación objetual y 6) se incorpora la creatividad, la imaginación y la fantasía como parte integrante del desarrollo del niño. Para ello, Vygotsky plantea dos conceptos fundamentales para el aprendizaje escolar, que

cambiarán totalmente la forma de entender el marco cultural-histórico. Estos son los conceptos *Perezhivanie* y la SSD (Situación Social del Desarrollo).

Rompiendo con la idea de asimilación como mecanismo de aprendizaje, se propone un sistema alternativo del aprender en relación al niño que, aunque tiene su origen en prácticas sociales e históricas, a partir de su inserción en contextos culturales, no deja de ser un proceso singular y genuino. De este modo, la SSD es la combinación particular de las influencias externas que un niño recibe y las vivencias que desarrolla ante ellas, a partir de su organización psicológica actual (Vygotsky, 1935/1994). Por su lado, *Perezhivanie* (no tiene una traducción fiel del ruso al español, pero suele entenderse por vivencia emocional) es la unidad central de la SSD. *Perezhivanie* es una unidad en la cual están representadas de forma indivisible el medio, es decir, lo experimentado por el niño en relación a la situación externa y, por otra, lo que el propio niño aporta a esa vivencia (González Rey & Mitjás Martínez, 2016). Es decir, ahora es posible entender el-niño-en-su-ambiente como un continuo a partir de las vivencias que el niño experimenta, tales como las experiencias de aprendizaje en la escuela. Estas experiencias en relación al aprendizaje, ya no se conciben como un mecanismo determinado por las influencias externas, sino que tiene un carácter inmediato y va relacionado con las necesidades no solo cognitivas, sino emocionales y afectivas que el niño experimenta en un momento dado. De este modo, ya no existe un efecto reflejo en el aprendizaje de tal modo que la experiencia externa pasa a internalizarse en la mente del individuo de forma lineal y directa, sino que el futuro desarrollo del niño se refracta (como a través de un prisma) a partir de las vivencias del niño. De esa relación entre el ambiente escolar y las necesidades cognitivo-afectivas depende el proceso de aprendizaje. Sin embargo, aunque Vygotsky insinuara al final de su vida la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, este principio se declaró pero no se desarrolló en la psicología soviética ya que la asimilación fue la función esencial en el proceso de aprender (González Rey, 2009; González Rey, Mitjás Martínez & Goulart, 2019).

El laboratorio liderado por Lidia Bozhovich (1981) fue de los pocos que retomó los conceptos de SSD y *Perezhivanie* en la psicología soviética para la comprensión del desarrollo del niño. Bozhovich tuvo como interés el avance en la esfera motivacional de la personalidad, en donde encontró útil los conceptos desarrollados por Vygotsky para considerar que lo que nos moviliza hacia la motivación no surge de forma automática a partir de la asimilación de un objeto externo, sino que es algo más complejo. Esta complejidad hace que las necesidades nuevas tengan su origen en sistemas de motivos, que en su mayor parte depende de las intenciones generadas por el aprendiz, asumiendo por una parte la idea de sistema (de motivos) y la singularidad de este sistema en relación a las características del aprendiz. De este modo, una actividad, como el aprendizaje, no tiene un origen o un motivo concreto, sino diversidad de motivos, constituidos en un sistema que se expresan en la actividad de aprender. *Perezhivanie* se constituye de este modo en una estructura que contempla las necesidades y posibilidades de satisfacción preñada de deseos, propósitos y aspiraciones del niño. Para Bozhovich, es necesario avanzar hacia la comprensión de este sistema complejo de vínculos de necesidades y propósitos para entender como las influencias externas impactan en el desarrollo psíquico del niño, y de este modo, comprender como el aprendizaje acontece de forma eficaz (González Rey & Mitjás Martínez, 2016).

En resumen, aunque la autora reconoce las necesidades y aspiraciones de los niños, así como sus posibilidades de satisfacción para el desarrollo de estrategias favorecedoras de aprendizaje y desarrollo, hay dos objeciones importantes (González Rey, 2014, 2019) que se le hacen y que justifica el salto ontológico hacia la Teoría de la Subjetividad en el aprendizaje

escolar. El primero de ellos es la posibilidad de poder descifrar la influencia externa en el desarrollo psíquico del niño, aunque para ello sea necesario analizar todo su complejo sistema emocional. La segunda de ellas es el establecimiento de regularidades en etapas y edades referentes a la formación de la personalidad relacionadas con el proceso de escolarización; destacando saltos cualitativamente diferentes entre un momento de desarrollo a otro. Como la personalidad tiene un rol fundamental en el aprendizaje escolar, lo que Bozhovich nos indica es la posibilidad de predecir y controlar la influencia externa en el proceso de aprendizaje en relación al niño y el hecho que la adquisición del aprendizaje en el niño sea cualitativamente diferente estableciendo diferencias por etapas o edades.

De este modo, desde el posicionamiento de la subjetividad, no se acepta la afirmación de la posibilidad de predicción de la conducta del niño, dado el complejo sistema en que se entiende la personalidad como expresión de procesos subjetivos. Por otra parte, hacer corresponder etapas de formación de la personalidad con edades y niveles de escolarización parece una concepción simplificada de la complejidad en el desarrollo.

En un marco histórico-cultural, en que la familia y la escuela se constituyen como sistemas dinámicos diversos y heterogéneos, es necesario avanzar hacia la comprensión de la inserción de los niños en el sistema escuela como un proceso complejo. Es decir, entendiendo el desarrollo de la personalidad del niño e incorporando cualquier función o actividad humana en la que los aspectos diversos de la condición social y de los sistemas de relación de las personas estén presentes. La Teoría de la Subjetividad se constituye, así, como posibilitadora de la configuración subjetiva de dichos procesos.

4. La subjetividad como ontología en la escolaridad

Para hacer un despliegue sobre los conceptos más relevantes de la Teoría de la Subjetividad, es necesario preguntarnos qué significa aprender en la escuela desde esta ontología compleja histórico-cultural. Para responder a la pregunta vamos a empezar destacando aquello que no es aprendizaje en el marco de la subjetividad. No es aprendizaje entender que el alumno aprende de un solo modo mediante una forma universal de aprender. No es aprendizaje cuando el alumno asimila los contenidos presentados en un sentido esencialmente reproductivo y memorístico. No es aprendizaje cuando este, depende en exclusiva de las capacidades intelectuales de los aprendices. Y no es dificultad del aprendizaje cuando se prefiere problematizar y etiquetar tendencias de comportamiento que no son “normales” hacia orígenes y casuísticas biológicas o médicas, cuando su abordaje tendría que ser en gran medida psicológico, educativo y situado en el fomento del aprendizaje escolar.

A su vez, desde la visión de la subjetividad, es necesario entender el aprendizaje escolar como una trama entrelazada de experiencias diversas de la historia de vida y del contexto actual del aprendiz. La visión del aprendizaje centrada en los procesos cognitivos, redujo el aprender a la asimilación de contenidos estancos de forma progresiva, cuantitativa y acrítica. Cuantos más contenidos adquirías y podías recordar, mejor era tu desempeño y, por ende, mayor tus posibilidades de aprender. Esta ecuación lineal sobre el aprendizaje, dejó por el camino procesos tales como la emocionalidad, la imaginación y la fantasía, además de promulgar solo una única estrategia, principio y acción en el proceso de aprender. Sin embargo, la subjetividad rompe con la uniformidad y avanza en las integraciones simbólicas y emocionales organizadas en las experiencias de vida del aprendiz. El origen de estas unidades parte de los individuos, la cultura y están históricamente constituidas en los espacios sociales de sus prácticas y en sus modos de vida (González Rey & Mitjans

Martínez, 2017a, 2017b). Sin embargo, estas unidades, al contrario de otros procesos como el reflejo o la refracción, superan cualquier tipo de determinismo o predictibilidad para constituirse como procesos de carácter multidimensional, recursivo, contradictorio e imprevisible. Los sentidos subjetivos –flujo de unidades simbólico-emocionales– y las configuraciones subjetivas –conjunto de sentidos subjetivos–, hacen posible la singularidad y novedad en los procesos de aprendizaje de los aprendices. Por sentido subjetivo, González Rey entiende la relación particular que se produce entre los procesos simbólicos y las emociones en un espacio de actividad culturalmente delimitado del individuo, en el cual ambos procesos se implican de forma recíproca sin que uno sea la causa del otro (González Rey 2017a, 2017b). Las configuraciones subjetivas, por su parte, constituyen núcleos dinámicos de organización que se nutren de sentidos subjetivos muy diversos, procedentes de diferentes zonas de experiencia social e individual (González Rey, 2018). Lo relevante de las configuraciones subjetivas en relación al aprendizaje, además de ser organizaciones dinámicas de la personalidad del niño que tienen una relativa estabilidad, es su valor subjetivo singular en la experiencia de vida del aprendiz.

De este modo, dimensiones de la persona como la identidad, la autoestima, los valores o la motivación en relación al aprendizaje se convierten en configuraciones subjetivas de la persona cuando estas se constituyen de forma compleja de un modo único, particular, y genuino. Es decir, un alumno en una institución escolar podrá o no configurar subjetivamente su identidad dependiendo de cómo viva las definiciones culturales de raza, género, religión o bien las características físicas. Estas definiciones culturales, adquieren un valor subjetivo singular a partir de la subjetividad social e individual. Es decir, la constitución de las configuraciones subjetivas son tanto sociales como individuales. La subjetividad social es un sistema integrado de configuraciones subjetivas –grupales e individuales– que se articulan en los diferentes niveles de la vida social (Mitjans Martínez & González Rey, 2017a, p. 88). Por ejemplo, la subjetividad social de la escuela no expresa solo lo que ocurre en el interior de la vida social, sino que expresa efectos colaterales y expresiones dominantes de otros discursos y prácticas sociales que, aparentemente distantes del día a día escolar, están presentes en forma de sentidos subjetivos en las configuraciones subjetivas sociales de las diferentes actividades y eventos escolares (González Rey, 2013). Por su parte, la subjetividad individual vendrá guiada por el conjunto de experiencias de vida del alumno como un flujo de unidades simbólico-emocionales que se configuran junto a la subjetividad social en un mismo sistema con dos configuraciones simultáneas diferentes. La forma en que el aprendiz sea capaz de posicionarse ante la subjetividad social e individual, puede afianzar su rol activo en el proceso de aprendizaje delimitando y desarrollando espacios personales de control y dominio en las actividades en donde se desenvuelve. Es lo que se ha venido a llamar la emergencia como sujeto (González Rey, 2010). Por sujeto se entiende como aquel individuo o grupo que es capaz de generar un camino alternativo de subjetivación en el espacio institucional normativo en el que actúa (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a, p.72). Cuando la configuración subjetiva de la identidad, la autoestima o la motivación es capaz de generar un camino alternativo de subjetivación –a través de mayores cotas de inteligibilidad– dentro del espacio normativo institucional en que actúa –la escuela–, el aprendizaje se da lugar. Ejemplos de este posicionamiento activo es una actitud por parte del alumno en que tiene una posición personalizada, intencional, reflexiva, imaginativa, hace preguntas interesantes, participa con sus preocupaciones, trabaja con ejemplos de su experiencia, etcétera. Dicho aprendizaje, es un aprendizaje que se configura en proyectos, puntos de vista y reflexiones personales y avanza hacia vías de desarrollo propias del aprendiz.

Mitjans Martínez & González Rey (2017) han establecido dos tipologías de aprendizaje que serían específicos de la expresión subjetiva y compleja, siendo coherentes con los sistemas de configuraciones subjetivas de las que forman parte. Nos referimos a los aprendizajes comprensivo y creativo. Por una parte, el aprendizaje comprensivo exige una postura activa del aprendiz enfatizando la comprensión del conocimiento y la relación de este con otros conocimientos o experiencias vividas. La reflexión es un elemento central en este aprendizaje y se promueve poder movilizarla en diversidad de situaciones y experiencias de vida. Por su parte, el aprendizaje creativo destaca por la personalización de la información o conocimiento, confrontar los aprendizajes adquiridos –es decir, no adquirirlos pasivamente sino tomar una postura activa y crítica frente a estos– y producir y generar nuevas ideas que vayan más allá del conocimiento presentado (Mitjans Martínez, 2012a, 2012b). Lo original del aprendizaje creativo es el hecho de que trasciende la apropiación comprensiva de la información. Es decir, no nos conformamos con una adquisición de los conocimientos, sino que a partir de estos generamos nuevas alternativas e hipótesis y nuevas ideas sobre el objeto de conocimiento. Así, este tipo de aprendizaje se diferencia en su carácter productivo, generador y transformador del aprendiz, en dónde la imaginación tiene un rol fundamental (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

Desde el punto de vista del desarrollo de la subjetividad del aprendiz, cuando nos referimos al aprendizaje escolar lo hacemos haciendo referencia a estas dos tipologías de aprendizaje; la comprensiva y la creativa. Las dos se configuran subjetivamente en el curso del proceso de aprender, permitiendo afirmar su carácter subjetivo. En esas formas de aprender el alumno se implica en su carácter activo, intencional y emocional, generando sentidos subjetivos favorecedores del proceso de aprender (Mitjans Martínez 2013a, 2013b; Subero & Esteban-Guitart, 2020). Lo novedoso de esta postura en relación al aprendizaje, y que viene caracterizada en el aprendizaje creativo, es el carácter auto-generador expresado por el aprendiz en su configuración subjetiva para aprender. Este hecho, rompe con gran parte de la lógica histórico-cultural tradicional que entendía que el proceso de desarrollo viene de fuera, y es desde fuera que se producen avances en el desarrollo a partir del aprendizaje. Sin embargo, enfatizando el carácter generador del proceso de desarrollo humano, el aprendiz se implica subjetivamente en el curso de sentidos subjetivos diversos que se expresan en un nivel simbólico-emocional en múltiples experiencias socioculturales (género, raza, historia, familia, grupos sociales, condición social, etcétera) pero de una forma particular y subjetiva. Es decir, ni las experiencias socioculturales, ni la propia escuela, determinan directamente el tipo de cualidad del aprendizaje. Es importante dejar claro que ninguna influencia externa actúa directamente sobre el individuo. La acción del individuo jamás podrá ser determinada ni condicionada desde fuera. La razón, es que las experiencias son configuradas subjetivamente en unidades simbólico-emocionales, sentidos subjetivos que el aprendiz produjo en el proceso de esas vivencias, tramas compleja de hechos, que solo es posible colorear a partir de la inteligibilidad, interpretación y construcción que los propios aprendices realizan en relación a sus propias configuraciones subjetivas. De tal modo, los múltiples sentidos subjetivos serán distintos para cada uno de los aprendices, y comprendidos subjetivamente de forma particularizada y singular.

Para avanzar hacia mayores cotas de inteligibilidad y comprensión del fenómeno subjetivo por parte del aprendiz en el espacio escolar, son necesarios los procesos relacionales en dónde el diálogo tiene un importante papel. Las relaciones en la escuela, de forma tanto individual como grupal, se desenvuelven y configuran subjetivamente en sistemas de relaciones sociales. Como ya hemos mencionado con anterioridad, la subjetividad social de

la escuela junto con la historia de vida de cada aprendiz genera sentidos subjetivos diferenciados que posibilitan o bien frenan sus procesos de desarrollo. Es a partir de las relaciones establecidas con los profesores y compañeros, entendidas como sistemas de comunicación que se generan en los espacios sociales escolares, que es posible dar continuidad al flujo dinámico de sentidos subjetivos vinculados al aprendizaje y promover la emergencia de nuevos sentidos subjetivos genuinos, que pueda abrir nuevas vías de desarrollo y subjetivación.

A continuación, vamos a presentar un caso que se encuadra dentro de lo que aquí llamamos el desarrollo de la subjetividad en la psicología educativa, dentro del marco-histórico-cultural. En él, se destacan las contribuciones de la teoría y se ejemplifican de forma práctica algunos procesos fundamentales como los sentidos y las configuraciones subjetivas, la subjetividad social, la emergencia del sujeto o bien los procesos de comunicación en su desarrollo.

5. El caso de Joao: Experiencias de desarrollo subjetivo en la escuela.

Cuando nos acercamos a casos prácticos en la escuela, a menudo llaman nuestra atención por la forma en que el aprendiz, se relaciona y vive su experiencia. Esta experiencia escolar, a menudo es destacada por los docentes por la presencia de dificultades de aprendizaje. Por dificultades de aprendizaje se entienden las formas diversas en que se expresan el no cumplimiento de las exigencias establecidas por el sistema educativo normalizado (Rossato & Mitjás Martínez, 2011). Desde la Teoría de la Subjetividad, sin obviar que existen algunas dificultades que tienen su origen en problemas bio-orgánicos, se entiende que actualmente hay una sobre categorización de casos entendidos como problemas de aprendizaje que podrían ser abordados si se pusiera el foco en las configuraciones de sentidos subjetivos organizados por el alumno en el proceso de aprender.

Un ejemplo de ello es el estudio de caso llevado a cabo por Rossato (2009) en su tesis doctoral. En dicha tesis, la autora ha abordado la relación de la subjetividad con las dificultades de aprendizaje y cómo este tipo de relación influye en el aprendizaje. De este modo, el caso de Joao nos permite comprender las dificultades de aprendizaje desde una nueva perspectiva a partir de complejas y dinámicas redes de producciones subjetivas. El componente metodológico se desenvuelve a partir de momentos en que la producción subjetiva de Joao emerge durante diálogos y actividades a través de la implicación espontánea en el aula con la investigadora.

Haciendo una descripción exhaustiva del caso (Rossato, 2009; González Rey, Mitjás Martínez, Rossato & Goulart, 2017), Joao presentaba sospechas de Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y en la escuela era visto como un niño con serias dificultades para seguir la clase (problemas de concentración y de prestar atención a la profesora) y solo tenía interés por el dibujo. Además, era visto como un alumno inquieto que vivía “perdiendo el tiempo”. La visión de la familia no era muy diferente, Joao presentaba una actitud de rechazo y a veces agresiva en casa; su madre lo definía como rebelde. En el caso de Joao, la situación familiar tenía un alto peso en relación al origen de sus sentidos subjetivos y a la forma en cómo este los había subjetivado. En un primer momento, Joao vive con su madre y la pareja de su madre en casa. No conoce personalmente a su padre biológico, solo sabe que vive en otra ciudad y de forma esporádica hablan por teléfono. A medida que la investigadora se acercó a la familia mediante la conversación y la observación, se dio cuenta que la madre y la pareja de esta rechazaban al padre biológico, intentando silenciar su existencia. Esto hacía que Joao los rechazara y mostrara cierta agresividad en casa. De este modo, la configuración subjetiva de Joao con su familia se

expresaba por medio de la rebeldía, la confrontación y la agresividad. Es decir, se sugería que eran los sentidos subjetivos dominantes los que limitaban en un inicio las posibilidades de aprender del alumno (González Rey, Mitjáns Martínez, Rossato & Goulart, 2017).

Como el flujo de unidades simbólico-emocionales no son propias de uno u otro contexto, sino que se configuran en espacios sociales en donde el aprendiz transita, estas configuraciones subjetivas que expresaban dificultades y confrontación en la familia, también se configuraron subjetivamente en la escuela. Es decir, la falta de integración afectiva por la ausencia del padre biológico no se puede separar de la configuración subjetiva de Joao, teniendo repercusión en la forma en que las actividades de la escuela se configuraban subjetivamente. Así, en la escuela Joao era visto como un niño con problemas de comportamiento, y era categorizado como problemático.

Esta rápida categorización de la escuela tiene su origen en la subjetividad social de la institución. El rol intelectual e instrumental del aprendizaje implica observar al aprendiz en función de su desempeño académico, desinteresándose de otros recursos tales como los subjetivos. La categorización de las dificultades a raíz de los comportamientos “anormales” de Joao, daba una respuesta sencilla al porqué de esa dificultad y tranquilizaba al docente porque delegaba la responsabilidad al posible “trastorno”. De este modo, el conocimiento de la vida personal, la emocionalidad y las otras dimensiones de la vida de Joao no formaban parte de la preocupación de los docentes en relación al desarrollo del aprendizaje del niño.

Sin embargo, Joao era activo en diferentes facetas de su vida. Es decir, era creativo cuando la profesora le preguntaba, además de mantener posiciones propias en los diferentes espacios en donde interactuaba. Estas habilidades solamente empezaron a ser percibidas por la mirada sensible de una nueva profesora. A partir de una de sus pasiones, como era el dibujo, Joao fue propuesto en un programa especial para mejorar sus habilidades y aprender algunas técnicas para perfeccionarse. A partir de la reafirmación y confianza que la nueva profesora tenía en él, dedicándole tiempo y atención, y a partir de espacios de reflexión y comunicación teniendo el dibujo como espacio de sentidos subjetivos reconocido en la escuela, Joao vivió el aula como un lugar en donde sentirse valorado. Este hecho empezó a generar nuevos sentidos subjetivos en el aprendiz, que facilitó cambios en relación a sus compañeros y asentó las bases para el establecimiento de configuraciones subjetivas de las experiencias de Joao en la escuela, pasando de ser una barrera hacia las posibilidades de aprender a ser un facilitador del aprendizaje. Las mejoras que experimentaba en el espacio escolar, a partir de prestar más atención en el aula, a tener mejores resultados en la escuela y a sentir más confianza hizo que se sintiera más amistoso con sus padres. Es decir, las mejoras experimentadas en la escuela, abrían posibilidades de mejora en las dinámicas familiares. Así, a partir de una nueva configuración subjetiva, integrada por nuevos sentidos subjetivos que eran generados simultáneamente en la escuela y en la familia, se avanzaba hacia la autoconfianza y la emergencia de una nueva identidad en Joao, desarrollándose una nueva percepción de sí mismo y constituyéndose como sujeto tanto en la familia como en la escuela. Las mejoras en las relaciones familiares también facilitaron avances en relación a la figura del padre biológico, que fue entendido como un proceso de conocimiento del niño, y no como un intento de sustitución o de rechazo hacia la madre y la pareja de esta.

De este modo, la forma de acercarse al aprendiz es importante que se haga con la pretensión de construir una representación de quién es el niño y de cuáles son sus procesos subjetivos y operacionales envueltos en su aprendizaje. La posible vía de solución o de cambio de la

situación es un proceso constructivo que se elabora conjuntamente con el aprendiz en dinámicas dialógicas, momentos relacionales entre el profesor y el niño, como un espacio fundamental para generar sentido a lo que hace. Así, es posible hacer emerger hipótesis sobre la situación que está limitando las posibilidades de aprender y construir de conjunto alternativas para abrir nuevas vías de subjetivación, que serán siempre imprevisibles, genuinas y novedosas ya que partirán de los nuevos sentidos subjetivos que el niño producirá en su proceso de aprendizaje escolar.

6. Conclusiones

Al inicio del presente artículo, hemos perfilado la necesidad de entender el aprendizaje escolar en un marco sensible con la justicia social educativa. A nuestro entender, no hay forma mejor de poder aproximarse a la justicia social que a partir de una lectura histórico-cultural de los procesos de desarrollo del aprendiz. Es decir, poniendo encima de la mesa el origen del desarrollo humano en los procesos históricos y culturales en los que transita y vive sus experiencias. Sin embargo, la visión más extendida en occidente del enfoque histórico-cultural se ha vinculado con una comprensión instrumental de los procesos psicológicos humanos. El aprendizaje se reduce a la constitución de funciones psicológicas superiores dentro de la psique del aprendiz, que a partir de la manipulación de objetos externos, y con la ayuda de otros más capaces que participan mediante signos y herramientas, se interioriza de forma progresiva. La actividad con objetos, durante mucho tiempo en la psicología soviética, ha sido la forma más popular de entender la cultura en detrimento de otras visiones más complejas e integrales de interacción entre el sujeto y el ambiente, como las propuestas por Vygotsky en la última etapa de su vida en base a los conceptos de *Perezhivanie* y Situación Social del Desarrollo. Bozhovich, recuperó dichos conceptos para el desarrollo de la teoría de la personalidad y avanzó en gran medida en una visión de sistemas de motivos en un momento histórico en que la teoría de la actividad y su comprensión del aprendizaje como reflejo eran la postura dominante. Sin embargo, en los avances de Bozhovich, todavía quedaban remanentes de una graduación del desarrollo por etapas y edades, así como la posible predictibilidad de los procesos de desarrollo que hacían necesario un paso cualitativo más hacia una nueva ontología del desarrollo humano en donde la complejidad tuviera un factor central en el proceso; la Teoría de la Subjetividad de González Rey. De este modo, el aprendizaje se constituyó como una suerte de procesos subjetivos que avanzó en la comprensión de una gran diversidad de comportamientos y situaciones en los contextos educativos. A partir de los conceptos de sentido subjetivo y configuración subjetiva asociados a la historia de vida y al contexto actual del aprendiz, es posible entender el aprendizaje en toda su magnitud y pluralidad. Así, el posicionamiento del aprendiz frente al devenir del aprendizaje es fundamental. La forma en que el aprendiz vive las múltiples condiciones sociales (como raza, género, discapacidad, afectos, etcétera) configuran la actividad de aprender y son responsables de muchos comportamientos que, lejos de ser trastornos o dificultades de aprendizaje, están asociados a la falta de comprensión de los sentidos subjetivos del aprendiz, y a la precariedad del sistema de comunicación y relación entre el aprendiz y su entorno. Entendemos que, una perspectiva realmente inclusiva en educación, hace necesario avanzar en la concepción del aprendizaje como un proceso favorecedor de las transformaciones de los aprendices, en donde los profesionales educativos tienen un papel destacado. Avanzar en la comprensión compleja de los procesos de aprendizaje escolar significa ser sensibles a los procesos singulares de los alumnos, a su subjetividad.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.
- Bozhovich, L. (1981). *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36. Retrieved from http://gidet.psicol.unam.mx/biblioteca/uso_tic/coll_curriculum_escolar_nueva_ecologia.pdf
- Erchick, D. B., & Tyson, C. A. (2013). Social justice in a mathematics education professional development program: Coach growth progressions. *American International Journal of Social Science*, 2(8), 1-9.
- _____. (1998). La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. *Psicología escolar e Educativa*, 2(3), 229-246. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85571998000300003>
- _____. (2009). Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines. Critical Practice Studies*, 11(1), 59-73.
- _____. (2010). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In Tacca, M. C. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alinwa, 2006.
- _____. (2011a) *El pensamiento de Vygotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas.
- _____. (2011b). A re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 257–275. doi:10.1080/10749030903338517.
- _____. (2013). Da cognição aos modelos subjetivos de produção intelectual no aprendizagem. Projeto arquivado pelo CNPq no edital de bolsa de produtividade em pesquisa (Documento não publicado).
- _____. (2014). Advancing further the history of Soviet psychology: Moving forward from dominant representations in Western and Soviet psychology. *History of Psychology*, 17(1), 60-78. doi: 10.1037/a0035565
- _____. (2016a). Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 305–314. <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2016.11861966>
- _____. (2018). Subjectivity in debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *Journal for The Theory of Social Behaviour*. 1-23. DOI: 10.1111/jtsb.12200
- _____. (2019). *Subjectivity as a new theoretical, epistemological, and methodological pathway within Cultural-Historical Psychology*. En F. González Rey, A. Mitjans Martínez, & D. M. Goulart (eds.), *Subjectivity within Cultural-Historical approach* (pp. 21-60). Singapore: Springer
- González Rey, F. & Mitjans Martínez, A. (2016). Perezhivanie: Advancing on its implication for the cultural-historical approach. *International Journal in Early Childhood Education*, 17, 143-160.
- _____. (2017a). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Brasil: Alinea.
- _____. (2017b). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

- González Rey, F., Mitjans Martínez, A., Rossato, M., & Goulart, D. (2017) *The Relevance of the Concept of Subjective Configuration in Discussing Human Development*. En M. Flear, F. González Rey & N. Veresov (eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity* (pp. 217-243). Singapore: Springer
- González Rey, F., Mitjans Martínez, A. y Goulart, D. M. (Eds.) (2019). *Subjectivity within Cultural-Historical Approach*. Singapore: Springer.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*, Madrid: Akal.
- Mitjans Martínez, A. (2012a). Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In Mitjans Martínez, A., Scoz, B., Castanho, M. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Ed. Brasília: Liber Livro, p. 85-109
- _____. (2012b). Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: Nunes, C.P. (Org.). *Didática e formacao de professores*. Editorial Unijuí, p. 93-124.
- _____. (2013a). Aprendizaje Creativo: Desafíos para la práctica pedagógica. *Revista CS 11*, 311–341. issn: 2011– 0324
- _____. (2013b). Creatividad y Subjetividad: Su expresión en el contexto escolar. *Revista Diversitas-Perspectivas en psicología*, 9(2), 427-434. issn: 1794-999
- Mitjans Martínez, A. y González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar. Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Rivière, A. (1988) *La psicología de Vigotski*, Madrid: Visor.
- Rossato, M. (2009) *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Tese Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- Rossato, M. & Mitjans Martínez, A. (2011) *A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade*. In: Mitjans Martínez, A.; Tacca, M. C. (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Campinas: Alínea. pp.71-107.
- Subero, D. y Esteban-Guitart (2020). Más allá del aprendizaje escolar: El rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de la Educación*. 32, 213-236. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22955>
- Subero, D., Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2015). Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. doi: 10.4471/ijep.2015.02
- Van der Veer, R. & Valsiner, J. (1991) *Understanding Vigotsky: a quest for synthesis*, Blackell, Oxford: Blackwells.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* [título original: Mind in society: The development of higher psychological processes]. México: Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (1935/1994). The problem of the environment. En R. van der Veer y J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338-355). Oxford: Blackwell.
- Vila, I. & Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona, Horsori Editorial.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yasnitsky, A., & van der Veer, R. (Eds.). (2016). *Vygotski revisitado: una historia crítica de su context y legado*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Zavershneva, E. (2014). The problem of consciousness in Vygotsky's cultural-historical psychology. In A. Yasnitsky, R. van der Veer, & M. Ferrari (Eds.), *The Cambridge handbook of cultural-historical psychology* (pp. 63–98). New York, NY: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139028097.005>

IMPLICACIONES DE LA TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ESCOLAR

Raymond Madrigal Pérez

Universidad de Ciego de Ávila “Máximo Gómez Báez” (Cuba)

Pablo Fossa Arcila

Universidad del Desarrollo (Chile)

Resumen

En el presente trabajo se discuten las implicaciones que la subjetividad, definida por González Rey como cultural-histórica, tienen para el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como escenario la escuela. Históricamente las estrategias de enseñanza en las instituciones escolares han dado poca atención a los aspectos subjetivos del que aprende y a las condiciones de vida dentro de las cuales esos aspectos se han desarrollado. Esto sucede, en nuestro criterio, debido a la hegemonía mecánica que se le ha concedido a los procesos cognitivos dentro de las instituciones educativas, que se manifiestan en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a través de la reproducción de informaciones, y no por la calidad que caracteriza el uso de lo aprendido por ellos. El aprendizaje en esa perspectiva descriptivo-instrumental se separa cada vez más de la consideración del estudiante como sujeto que aprende y, consecuentemente, se interesa menos por su desarrollo. El valor heurístico que le concedemos a la implicación de la subjetividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en la escuela reside en el reconocimiento de la capacidad generadora de individuos y grupos, gracias a la integración y desdoblamiento de las emociones que experimentan en estrecha relación a las producciones simbólicas que producen en el curso sus vidas.

Palabras clave: subjetividad, enseñanza, aprendizaje,

Abstract

This paper discusses the implications that subjectivity, defined by González-Rey as Cultural-Historical, has for the teaching-learning process that takes place at school. Historically, teaching strategies in school institutions have given little attention to the subjective aspects of the learner and to the living conditions within which these aspects have developed. This happens, in our opinion, due to the mechanical hegemony that has been granted to cognitive processes within educational institutions, which is manifested in the evaluation of student learning through the reproduction of information, and not by the quality that characterizes the use of what they have learned. Learning in this descriptive-instrumental perspective is increasingly separated from the student's consideration as a learning subject and, consequently, less interested in its development. The heuristic value that we attach to the involvement of subjectivity in the teaching-learning process that takes place in school resides in the recognition of the generating capacity of individuals and groups, thanks to the integration and unfolding of the emotions that they experience in it, closely related to the symbolic productions that produce in their lives course.

Keywords: *subjectivity, teaching, learning*

1. La subjetividad Cultural-Histórica de González Rey y el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones escolares.

El desarrollo del tema de la subjetividad desde una perspectiva cultural-histórica fue el foco en los últimos veinte años de los trabajos de Fernando González Rey (de aquí en adelante González Rey) implicando no solo un replanteamiento teórico sobre la subjetividad, con implicaciones epistemológicas y metodológicas, sino también una forma diferente de comprender el desarrollo por la psicología, históricamente presentado como desarrollo psíquico.

Los trabajos iniciales de González Rey sobre subjetividad empiezan a ver la luz en los últimos años de los años 80 del siglo pasado, específicamente en 1989 donde conceptualiza el sujeto (González Rey, 1989), avanza en 1991 cuando define subjetividad social (González Rey, 1991), y luego seis años más tarde, en 1997 publica el libro *Epistemología Cualitativa y Subjetividad* (González Rey, 1997) donde plasma sus ideas centrales sobre la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. En los comienzos, ese esfuerzo estuvo en gran medida relacionado con los trabajos de los psicólogos soviéticos Vygotsky, Bozhovich, Chudnovski, Lomov y Abuljanova, e influenciado también, sobre todo, por la Psicología Social Crítica a través de los trabajos del salvadoreño Martín Baró y de la venezolana Maritza Montero.

No obstante, nos parece importante resaltar dos aspectos fundamentales: Primero, los estudios sobre la motivación y la personalidad realizados por Bozhovich donde avanzó en una nueva comprensión del desarrollo psíquico basado en la estrecha relación entre los conceptos de situación social del desarrollo y de *perezhivanie*, a los que unió su definición de formación psíquica. Estos trabajos de Bozhovich y de su equipo permitieron trascender la definición de motivo como objeto de la Teoría de actividad de Leontiev (Bozhovich, 1968, pp.78-79). Segundo, las múltiples lecturas al libro *Pensamiento y Lenguaje* de Vygotsky que lo llevaron a encontrarse con las definiciones de *sentido* y *perezhivanie*, que aunque fueron poco desarrolladas por el psicólogo soviético, se constituyeron en piezas claves para el desarrollo de la subjetividad.

La relevancia de los conceptos de *sentido* y de *perezhivanie* para el desarrollo del tema de la subjetividad sobre nuevas bases (González Rey, 2002, 2009, 2011) viene dada por la nueva representación de conciencia que ambos implican. Sobre la base de esos conceptos, la conciencia puede ser comprendida más como un sistema generador que como un mero reflejo de actividades externas. Esta posición, a su vez, puede llevar a superar la explicación de la génesis de la conciencia como resultado de la interiorización.

A diferencia del sentido dado por Vygotsky, asociado más bien con la palabra, los sentidos subjetivos constituyen para González Rey una unidad de los procesos simbólicos y emocionales que nos permite pensar a las funciones psíquicas, más allá de las propias operaciones que las definen, “como producciones subjetivas en las que se expresan sentidos subjetivos y se configuran representaciones que expresan los múltiples efectos de la experiencia vivida a través de producciones simbólico-emocionales que califican cualquier proceso psíquico o actividad humana”(González Rey, 2016, p.50).

Desde esta perspectiva, la subjetividad en González Rey representa un nuevo paradigma teórico más que la emergencia de un nuevo concepto; la subjetividad implica un recurso para definir ontológicamente la cualidad subjetiva de toda experiencia humana, sea individual o social. Si la psique se desarrolla a lo largo de la evolución de las criaturas vivas como la capacidad progresiva de responder a las señales provenientes del mundo natural, “la

subjetividad representa la capacidad humana para producir sentidos subjetivos diferenciados, que representan la forma simbólica emocional de toda experiencia en el contexto de la cultura” (González Rey, 2016, p.51).

Partiendo de la concepción de subjetividad que propone González Rey, hablar de procesos cognitivos tan utilizados en el ámbito escolar, pierde por completo su significado. Esto pudiera llevarnos a la idea de que no sería descabellado de hablar en el marco escolar sobre procesos de sentidos subjetivos en lugar de procesos cognitivos, es difícil que lo cognitivo haga acto de presencia en todo momento, a no ser ante situaciones artificiales, formales y meramente reproductivas.

La cognición humana es una producción, donde el procesamiento de información representa solo un momento de un complejo proceso, cuyo aspecto central es la producción de ideas y de modelos que no son un resultado de informaciones recibidas, sino de las producciones del individuo sobre ellas. El término cognición, dentro de esta representación teórica, debe ser reservado para secuencias automáticas de operaciones psíquicas que no aparecen subjetivamente configuradas como operaciones del individuo de la acción (González Rey, 2009, p.3-4)

La cognición, como proceso del desarrollo humano, no puede ser separada de la emocionalidad del sujeto. En los llamados procesos cognitivos convergen la información sobre el mundo con el estado emocional de quien piensa, lo que es definitorio de la mayor o menor sensibilidad del sujeto hacia esa información, cuyo significado integra la fantasía, la imaginación y los estados emocionales dominantes del sujeto que piensa.

La recuperación del sujeto que piensa al menos dentro de las instituciones escolares implicaría no solo lo referido a la cognición, sino también a la integración de las emociones, la fantasía y la imaginación. No hay desarrollo intelectual separado del desarrollo de la persona. La implicación de la subjetividad dentro de la escuela, como condición para la expresión de las diferentes funciones psíquicas, nos lleva a considerar las condiciones y relaciones diferenciadas que caracterizan la producción de pensamiento de cada sujeto concreto.

El estado psíquico del sujeto histórico y cultural, el contexto de su actividad de enseñanza y aprendizaje, así como la configuración de su espacio de relaciones en ese contexto, son premisas necesarias para el desarrollo de las operaciones del pensamiento, que se expresan en las configuraciones subjetivas de las operaciones del pensamiento. El énfasis histórico en la exposición de los contenidos por aprender y la didáctica orientada a cómo esos contenidos deben ser trabajados, unido al lugar central del profesor en el proceso docente, llevaron a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, se pasara por alto al sujeto que aprende en su complejidad subjetiva. Así lo revela una publicación realizada por la investigadora Julia García Otero en 2002, donde nos presenta el resultado obtenido del diagnóstico realizado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de La Habana (ICCP) al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Secundaria Básica en Cuba. García Otero (2002) nos revela que:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en el profesor, sin atender a los procesos de aprendizaje que ocurren en los aprendices. Estos se consideran sujetos pasivos, reproductivos, a los que no se ofrecen oportunidades para la reflexión y el cuestionamiento; los docentes se anticipan a los juicios y análisis de los escolares y no los implican en la búsqueda de sus conocimientos, lo que frena el desarrollo de su pensamiento.

- Los contenidos curriculares carecen en ocasiones de pertinencia y significatividad individual y social, y se ofrecen a partir de la lógica de las disciplinas independientes, de forma aislada, desconectada, situación que se agudiza en la secundaria básica, dada la gran cantidad de asignaturas y profesores que tiene un mismo estudiante.
- El proceso tiene un carácter eminentemente reproductivo, tradicionalista, esquemático; lo instructivo y cognitivo es separado de lo afectivo y lo educativo, entendiéndose que las actividades educativas corresponden a las tareas extradocentes y extraescolares, no a la clase.

Aun cuando hayan pasado dieciocho años de esa publicación y parezca un poco obsoleta, la realidad en 2020 sigue siendo la misma, al menos en los centros de enseñanza cubanos. Cuál a nuestro juicio es el principal problema que se ha derivado de todo esto, la desmotivación de los niños y jóvenes en lo que concierne a la escuela, para muchos la escuela es un verdadero martirio. Si bien históricamente ha existido siempre cierto rechazo hacia la escuela, hoy se ha acentuado ese rechazo, a los problemas organizativos y teóricos-metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar como causas del rechazo de niños y jóvenes a la escuela, le podemos sumar ahora las posibilidades que ofrecen las tecnologías para aprender desde la casa, los miles de cursos que se ofrecen a distancia, en muchos casos gratis o muy baratos, a los diplomas que ofrecen ciertas instituciones y que son aceptados como válidos por muchas empresas empleadoras.

De manera que las instituciones escolares están llamadas a reformarse o de lo contrario asistiremos pronto al fin de la escuela como institución docente, dentro de las reformas que creemos necesarias ejecutar están lograr que la persona sienta la necesidad de ir a la escuela, y que esa necesidad se convierta en motivo de conducta. Para lograr ese fin, no podemos realizar esas reformas según el principio básico de la Teoría de la actividad de Leontiev que postulaba la existencia de una necesidad que estaba en el organismo, de la existencia de un objeto externo de origen social, y que esa necesidad se convertía en motivo y se hacía psicológica cuando se encuentra con el objeto (Gavin, 2013) esa era a nuestro juicio una posición realmente muy mecanicista.

Creemos que una alternativa sería organizar una serie de actividades donde se configure el objeto en el que se expresaría la dimensión subjetiva de la persona, ver en el objeto un motor de desarrollo. En otras palabras, el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar se convertiría en un motor de desarrollo si lograra estimular nuevos recursos psíquicos capaces de expresarse en procesos que tomen nuevas formas cualitativas, y que se mantengan en transformación, generando de esta forma nuevos recursos psicológicos y nuevas realidades personales que desafían al sujeto más allá del tratamiento de la información que ejecutan a través de la exposición de contenidos por el profesor.

Esto, a nuestro juicio, es de suma importancia para salvar a la escuela como institución docente y como el centro de promoción cultural más importante de la comunidad, así como para el enriquecimiento teórico de la Didáctica como ciencia que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje y que parece solo interesada en desarrollar los aspectos cognitivos entre los estudiantes.

Los humanos pensamos cognitivamente cuando nos enfrentamos a una operación formal, operación que debemos ante todo, organizar. Nuestra cognición, sobre todo nuestra reflexibilidad, está productivamente expresándose a través de nuestras emociones, esa condición es la que garantiza la unidad intelecto, fantasía e imaginación. Ese tipo de unidad fue inaugurada por Vygotsky en 1924 en sus trabajos sobre Psicología del Arte (Vygotsky,

1965) y referida con posterioridad por el psicólogo soviético Rubinstein en *Principios de Psicología General* (Rubinstein, 1967).

El pensamiento productivo, el pensamiento creativo, la comprensión activa cuando trabajamos con nuestros estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, no se da como acto de fijación, se da cuando el niño por ejemplo, puede usar el saber que está aprendiendo para producir determinado saber. Este saber pudiera ser iniciarle un tema de conversación, una historia, y pedirle a continuación cómo continúan. Es interesante ver como a los niños de primaria que se les enseñan las tablas de multiplicar de memoria tienen problemas para llegar al resultado cuando se les cambia el orden de los factores, es decir para 9×7 la respuesta es automáticamente 63, no así para 7×9 donde se observa un periodo de silencio, porque el niño busca el resultado en la memoria. La cuestión se complica cuando combinamos la multiplicación con otras operaciones matemáticas y exigimos una respuesta rápida, esto involucra necesariamente a la actividad reflexiva.

En este caso el niño no tiene forma de plantearse eso como problema, él no tiene recursos ni siquiera para visualizar el tipo de operación, pero no solo el niño, cuando usted se lo pregunta al maestro, el período de latencia es enorme, porque el propio maestro ha sido el producto de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la cognición, ignorando que la multiplicación es una versión económica, abreviada y más abstracta que la suma, pero que al final es la misma operación, esto pudiera parecer elemental pero es sumamente importante.

De lo anterior podemos concluir que si lo que nosotros aprendemos, no lo sometemos a reflexión, ese conocimiento va ocupando un lugar pasivo, no es un conocimiento que se actualiza en operaciones generadas por nosotros mismos entonces quedamos dependientes del texto, quedamos dependiente de la forma en que aprendemos. En un estudio realizado por Madrigal Pérez en 2018 en la Universidad de Ciego de Ávila con un grupo de estudiantes de la carrera de turismo que aprendían francés, se observó como en el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la exposición de contenidos no contribuyó al desarrollo de habilidades orales entre los estudiantes, aun cuando ellos eran capaces de repetir en el acto después de la exposición del profesor de francés (Madrigal Pérez, 2018, p.13)

Sucedía que una vez de práctica en las instalaciones hoteleras, quedaban literalmente *bloqueados* cuando tenían que reproducir ante los turistas de habla francesa los mismos contenidos que magistralmente habían reproducidos en clases delante del profesor de francés, a que conclusiones parciales llegó Madrigal Pérez:

- Los estudiantes se encontraron en un escenario nuevo para ellos, que incluía a los propios turistas francófonos de distintas edades y costumbres distintas a las de los cubanos.
- La configuración subjetiva dominante de los extranjeros occidentales por parte de los cubanos tiene, entre sus elementos fundamentales una base simbólica-emocional multifactorial que trajo consigo emociones al escenario de intercambio, fuertemente asociadas a la inseguridad y el miedo, que en sus desdoblamientos y apariciones constantes, dieron como resultado un bloqueo lingüístico por parte de los estudiantes.

Esta situación relacionada con el aprendizaje del francés en la Universidad de Ciego de Ávila, se ha tratado con resultados alentadores a través del recreo de situaciones imaginadas en la sala de aula, una experiencia imaginada, fantaseada provoca la misma respuesta emocional que una experiencia real (Madriral Pérez, 2018, p. 9) Lo que se ha hecho es recurrir a la acción creativa, a la reflexión colectiva, a la provocación mediante el diálogo (que incluye visita de extranjeros a la sala de aula), para que los estudiantes produzcan alrededor de una situación simulada con imágenes y videos donde una nueva configuración subjetiva emerge a partir de lo que ellos están viviendo. Esas experiencias les permiten generar una serie de alternativas que no es necesario que se den a nivel de comportamiento, puede ser una alternativa emocional y simbólica, dado que como seres humanos tenemos la capacidad de recrear nuestros mundos a un plano subjetivo y emocional no necesariamente comportamental o cognitivo.

La integración de la subjetividad en proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, como proceso intrínseco de ese proceso, implica diseñar el aula como espacio relacional, y no solo como espacio centrado en la exposición del profesor o en el procesamiento de informaciones. En ese sentido creemos que el profesor debe ser un provocador en la sala de aula, al provocar a sus estudiantes con temas polémicos, contradictorios, de difícil comprensión, el profesor logra activar y relacionar una amplia red de configuraciones subjetivas que han emergido en el curso de las experiencias vividas por los estudiantes y por el propio profesor.

Ese espacio de intercambios le permite al profesor ser *él* y a los estudiantes ser *ellos*, la autenticidad de las relaciones favorecen el inicio del diálogo, como proceso subjetivo diferenciado marcado por un vínculo que legitima las diferencias, y que se orienta a la movilización recíproca gracias a que los individuos son capaces de generar alternativas frente a las múltiples formas en la que están viviendo un determinado contexto, esto a los efectos de las prácticas psicopedagógicas tiene un impacto muy grande. Por ejemplo, entre los psicopedagogos una de las cuestiones más preocupantes es lo que ellos a menudo denominan como la *cura* del estudiante que tiene problemas con el aprendizaje, porque según los profesores, el estudiante no se concentra en la sala de aula relacionado con la hiperactividad.

Pensamos que la autenticidad de la relación que ustedes apuntan favorece el inicio del diálogo, como proceso subjetivo diferenciado marcado por un vínculo que legitima las diferencias y que se orienta a la movilización recíproca.

El termino *cura*, no obstante, queda en nuestros días obsoleto, porque el mismo formaba parte del discurso biomédico asociado al psicoanálisis de Freud, hoy en día son cada vez más los especialistas que han sustituido el termino *cura* por cambio terapéutico ¿Qué significa eso?, ¿es el psicopedagogo el responsable del cambio que tiene que dar el estudiante en términos de aprendizaje?, ¿es el psicopedagogo que, desde sus conocimientos es capaz de sacar aquello que está reprimido en el estudiante que no lo deja aprender?, creemos que no, sino que la respuesta estaría en la nueva visión de sujeto que tenemos, sujeto con un sistema psíquico que es generador gracias a su sistema subjetivo cuyo núcleo está constituido por la unidad entre lo simbólico y lo emocional.

En el ejemplo anterior relacionado con el desarrollo de habilidades lingüísticas (principalmente orales) en el aprendizaje del idioma francés entre los estudiantes de turismo de la universidad de Ciego de Ávila, se ha observado como los efectos subjetivos que impiden al estudiante aprender se van haciendo más agudos, sobre todo si los intercambios con los extranjeros durante el período de las prácticas laborales se alargan. El estudio reveló que los estudiantes no tenían problemas cognitivos, sino simbólicos-emocionales (Madrigal Pérez, 2018, p.11) es por ello que desde el proceso de enseñanza-aprendizaje convendría facilitar la producción de alternativas a esas personas o grupos de personas que se han quedado sin ellas.

Esa producción de alternativas no ocurre simplemente porque le informamos a los estudiantes lo que tienen que hacer para aprender francés (para seguir con el ejemplo), se da provocándola en el diálogo para que ellos sean capaces de empezar a reflexionar, de empezar a sentir desde lugares en que no se daba el espacio ni para reflexionar ni para sentir. El conocimiento generado por esta vía sería el producto de todos, el producto de la experiencia producida por cada uno de los involucrados en el acto de aprender. Sería impensable creer que los sistemas de conocimientos que aparecen dentro de los contenidos de las disciplinas y las asignaturas escolares sean una versión final de lo real y que esos contenidos sean realmente la vía para el logro de los objetivos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, al final esos contenidos que llegan a la escuela dentro de los distintos planes de estudios son el producto de los intereses de otros, de las configuraciones subjetivas de otros, que difieren enormemente de los intereses, aspiraciones, motivaciones, pasiones y configuraciones subjetivas de los actores a los que van dirigidos dichos contenidos.

En el largo y complejo proceso de vivir experiencias, la persona no expresa los efectos inmediatos de lo vivido, pues los procesos vividos aparecen como producciones subjetivas que trascienden la objetividad de cualquier evento vivido. Unido a esto, la historicidad de la subjetividad está dada por las configuraciones subjetivas en que lo vivido aparece como actual al sujeto de la experiencia, por la configuración subjetiva de los diferentes procesos y operaciones implicados en el curso de esa experiencia.

Desde esta perspectiva los conceptos que se utilizan desde la Teoría de la subjetividad de González Rey para generar conocimientos y orientar nuestras prácticas desde esta perspectiva teórica son: *sentidos subjetivos*, *configuración subjetiva*, *subjetividad individual*, *subjetividad social* y *sujeto*. Los sentidos subjetivos representan la unidad básica y efímera de lo emocional y lo simbólico en el curso de una experiencia concreta. Los procesos humanos ocurren en el presente, pero sus sentidos subjetivos integran desdoblamiento simbólicos-emocionales de lo vivido y, con frecuencia, lo proyectado por vivir, que son parte inseparable de la configuración subjetiva de la experiencia actual. Los sentidos subjetivos aparecen en una multiplicidad cuya sucesión, contradicciones y continuidad define la configuración subjetiva de las acciones que se suceden en una experiencia actual, siendo las decisiones y posiciones activas de los individuos y grupos que se relacionan en esa experiencia, fuentes permanentes de producción de sentidos subjetivos que están más allá de sus representaciones conscientes (González Rey, 2016, p. 262).

Este proceso hace que la configuración subjetiva sea inseparable de la acción, siendo toda acción relacional, no por sus atributos objetivos, sino por sus sentidos subjetivos. El individuo se torna sujeto de su actividad cuando es capaz de tomar decisiones y desarrollar formas de subjetivación singulares dentro del marco normalizado de toda experiencia institucional.

La maleabilidad y dinámica de los procesos simbólicos, así como el carácter generador impredecible de las emociones, permiten que los sentidos subjetivos generados en una configuración subjetiva, expresen las múltiples definiciones simbólicas de una cultura concreta como unidades subjetivas cuya naturaleza escapa a la representación consciente de individuos y grupos. Cuestiones como por ejemplo el género, la raza, la condición socioeconómica, la nacionalidad, la moral, el sexo, patrones de consumo y belleza dominantes en una sociedad, aparecen en comportamientos actuales, al parecer distantes de los discursos que socialmente expresan esos atributos.

Por eso, el niño en sus comportamientos en el aula, representa siempre la configuración subjetiva de una historia y de sus diversos contextos actuales, lo que hace ininteligible la naturaleza subjetiva de esos comportamientos a través apenas de su manifestación objetiva. Ante estos procesos complejos, poco conocidos y difíciles de conocer, lo más fácil es atribuir esos comportamientos a entidades universales, a través de las cuales los niños puedan ser clasificados, etiquetados y por tanto diagnosticados como *anormales* a lo que generalmente le sigue un tratamiento medicamentoso.

En las investigaciones realizadas por González Rey y su equipo de trabajo en Brasil se ha podido comprobar que los estudiantes que presentan dificultades para aprender, se debe no a problemas cognitivos, sino por la incapacidad de sincronizar emocional y subjetivamente con la exposición de un profesor (González Rey, 2016; Mitjans Martínez, 2016; Bezerra, 2016; Goulart, 2016).

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje escolar transcurre dentro de una cultura, no se puede separar una práctica educativa de una cultura, los procesos de subjetivación siempre se dan dentro de una cultura, los procesos simbólicos como religiosidad, sexualidad, género, raza son fenómenos culturalmente situados.

En muchos países, y tomamos como ejemplo el de Cuba, se diagnostica con frecuencia al proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, buscando las causas del bajo rendimiento en términos de aprendizaje en determinados estudiantes. Con frecuencia este diagnóstico arroja como resultado de problemas asociados con el comportamiento dentro de la sala de aula del estudiante en cuyo caso, la mayoría de las veces es enviado a las llamadas escuelas de conducta. No creemos en los resultados finales de los diagnósticos instrumentalistas que automáticamente asocian los problemas de aprendizaje con el comportamiento. Para nosotros los trastornos del comportamiento humano son configuraciones susceptibles de cambios a través de alternativas de desarrollo que no siempre una comunidad o grupo de humanos pueden encontrar por sí solos.

La posición determinista que ha seguido la psicología y también la Pedagogía durante años nos ha llevado a pensar que los problemas graves que detectamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar tienen que tener causas necesariamente graves, sin embargo defendemos la idea de que los problemas graves comienzan por detalles insignificantes y se hacen graves en el curso de la configuración de esos detalles.

El estudiante que tenemos frente a nosotros, al cual le exigimos vencer determinados contenidos escolares por la vía cognitiva, es el estudiante del padre alcohólico, que le pega a su madre delante de él, es el estudiante que siente atracción por su compañero de aula y teme ser objeto de discriminación sexual o de rechazo por su condición de homosexual, es el estudiante que siente complejo porque viste mal y no puede salir a las fiestas con sus amigos. Todo ese mundo de configuraciones de sentidos subjetivos que nunca tienen límite, dadas las múltiples configuraciones de las que provienen y asumen es vivido por nuestros estudiantes.

Precisamente, ahí vemos el valor heurístico de la categoría configuración subjetiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar: en su carácter flexible y maleable, para integrar una pluralidad de sentidos subjetivos que expresan cosas diferentes de la vida social del hombre, tanto del sujeto

actuante como de la movilidad de los espacios sociales y su interpenetración. Por eso la categoría configuración nos permite una representación dialéctica, compleja y en movimiento de un trastorno que empieza a desarrollarse en el estudiante a partir de pequeños detalles, pero que en su curso se desdoblan, se desarrollan y se convierten en causas de una depresión que llevan a un determinado comportamiento donde tiene lugar un bajo rendimiento en el aprendizaje que nada tiene que ver con lo cognitivo.

Ese tipo de trastorno, contrario a las posiciones que defienden los amantes de los diagnósticos instrumentalistas no es una entidad que está fijada, por supuesto una vez que el trastorno emerge la configuración del trastorno se convierte en una fijación a nivel subjetivo, o sea una de las características que tiene una configuración subjetiva de un trastorno es que el individuo pierde la capacidad de producciones subjetivas alternativas en relación a ese núcleo.

¿Qué le pasa a un estudiante cuando su pareja lo deja por otro u otra?, él o ella simplemente no tienen recursos para representarse en el nivel imaginario la posibilidad de otros caminos de vida, entonces se van cerrando, pierden los intereses, no se reúnen con los amigos, acuden al alcohol, las drogas o en el peor de los casos al suicidio.

En ese clima, muchos niños, adolescentes, jóvenes y adultos, que traen al proceso de enseñanza-aprendizaje escolar trastornos depresivos (muchas veces pasan desapercibidos) derivados de sentidos subjetivos generadores de miedo, inseguridad, baja autoestima y exclusión, asociados a sus historias de vida, no pueden superar esas barreras simbólico-emocionales frente a las exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje escolar puramente cognitivo, generando muchas dificultades para aprender. Si consideramos que el pensamiento es una función de sentido subjetivo, es imposible pensar cuando el tipo de emociones que aparecen en nuestra actividad nos impiden el interés, la concentración y la fuerza que esa actividad requiere.

Muchos de los problemas de aprendizaje en la escuela se deben al tipo de sentidos subjetivos que se configuran alrededor de las actividades escolares del estudiante y que bloquean su expresión intelectual dificultando su integración al escenario social de la escuela y de la vida.

2. Epistemología cualitativa, subjetividad y metodología constructivo-interpretativa: su importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar

Los trabajos anteriores a la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica le permitieron a González Rey una mejor interpretación de los últimos trabajos de Vygotsky, lo que lo llevaron a su primera propuesta, que fue un tránsito del concepto de personalidad al tema de la subjetividad cuyas ideas centrales como dijimos anteriormente aparecieron por primera vez en 1997 tras la publicación del libro *Epistemología Cualitativa y Subjetividad* (González Rey, 1997) Todo esto le permitió no apenas tener una comprensión diferente de la personalidad como sistema psicológico individual, sino tener una comprensión de cómo los procesos humanos expresaban una cualidad particular sean sociales, institucionales, macrosociales o individuales, que era a su vez la condición subjetiva de los procesos humanos.

Este salto fue importante porque permitió estudiar no apenas la persona como centro del estudio de la personalidad, sino estudiar a la persona en su relación compleja con los procesos sociales que durante mucho tiempo se usaron para explicar la determinación de la persona (González Rey, 2013). Esto sin embargo, le creó un problema a González Rey debido a que los procesos subjetivos no son del orden de la representación de la conciencia, no aparecen explícitamente en las palabras, no se

dan directamente por la intencionalidad de la persona, sino que son procesos que emergen y configuran las operaciones y actos de la persona más allá de su propia conciencia.

No obstante, lo expresado no nos puede llevar a creer que lo que la persona genera conscientemente en su reflexiones escritas u orales, en su actividad comprometida, no sean fuentes de sentido que también recursivamente actúan sobre la configuración en la cual se desarrolla esa operación, esto representa un desafío en el orden político porque rompe con el criterio de la racionalidad como epicentro de los procesos humanos. Los humanos somos seres racionales, pero nuestra racionalidad opera dentro de sistemas subjetivos definidos diferencialmente por la cultura y por los contextos en los cuales estamos obligados a vivir de forma brusca y traumática (González Rey, 2013).

El gran desafío que tiene ante sí la Teoría de la subjetividad cultural-histórica de González Rey a nuestro juicio radica en que no podemos estudiar los sentidos subjetivos, las producciones que se van dando, las configuraciones de las operaciones por lo que se nos dice a través de la palabra. Lo difícil está justo en el problema en que la psicología históricamente no ha estudiado de manera precisa los principios para diseñar una metodología que permita estudiar la producción de conocimientos a partir de procesos subjetivos que están más allá de la respuesta inmediata y de la forma de cuantificación.

El conocimiento no es una producción directa que nos viene de lo empírico, el conocimiento es la producción de modelos que generan una inteligibilidad que se apoya solo indirectamente en acciones que permiten el contacto con una realidad que acompañamos (González Rey, 2015). Hoy en día existe una epistemología cuantitativa que ha hegemonizado a la Psicología. La hegemonía parte de la creencia que la dimensión estadística y las deducciones numéricas se constituyen en criterios de legitimidad del saber. González Rey hace un intento de romper con tal hegemonía al introducir la Epistemología Cualitativa con el propósito de distinguir un tipo de investigación que no busca su legitimidad por criterios externos al propio proceso productivo del saber (González Rey, 2015).

La epistemología cualitativa es un término que le permite a González Rey integrar a nivel epistemológico las bases sobre las cuales se va a centrar el tipo de metodología para estudiar la subjetividad (González Rey, 2015). La epistemología cualitativa se define como aquel conocimiento que se caracteriza en su forma, y en la aproximación de su desarrollo con características importantes como es el carácter constructivo-interpretativo del saber.

El saber nunca es un reflejo de lo externo dado, ¿qué es lo externo dado? es difícil realmente de saber lo que es. Es por ello que González Rey establece una diferencia entre construcción e interpretación, para él existen un conjunto de elementos que no están organizados en una unidad de significación y esa construcción de significados que integran lo diverso y promueve sus desdoblamientos son procesos interpretativos (González Rey, 2017, p. 125).

Una característica muy particular de la investigación cualitativa es su carácter dialógico y comunicacional (González Rey, 2015). La investigación no es un proceso de aplicar instrumentos, la investigación es crear una trama dentro de la cual nos comunicamos con los participantes y durante la cual se va produciendo un sistema de información que vamos significando en el propio curso de la investigación. Otro aspecto importante es que lo singular es una fuente legítima del conocimiento (González Rey, 2015).

Sin embargo, para el positivismo europeo, que tanto ha calado en las ciencias sociales de todo el mundo, no hay investigación científica sin muestra, el concepto de muestra responde a una base epistemológica inductiva-descriptiva cuando pretendemos sacar por criterios estadísticos los elementos dominantes que vamos a firmar como nuestras construcciones, lo singular va a nutrir las construcciones en procesos del investigador en el curso de la investigación.

¿Qué tipo de metodología se desprende de estos fundamentos epistemológicos?, González Rey la definió como *metodología constructivo-interpretativa* (González Rey, 2015) que se apoya en la epistemología cualitativa. Este tipo de investigación obliga al investigador a ser creativo, le exige crear, porque toda investigación se desarrolla dentro de un escenario social que permite expresiones más espontáneas, esas expresiones van creando vínculos al interior de ese proceso, se rompe de esa manera la clásica explicación mecánica al inicio de toda investigación.

Es elemental motivar a las personas que van a formar parte del proceso de investigación, esta metodología comienza definiendo el escenario social de la investigación (González Rey, 2015), que no es más que el acto creativo del investigador que permite un vínculo con el público que se pretende investigar. Luego es necesario pedir si desean acompañar al investigador en la investigación, este voto de confianza y de franqueza le permite al investigador ganarse al *otro*, para poder construir los saberes sobre los problemas que han emergido, el investigador no importa el escenario, ni el momento debe tocar las necesidades de los participantes para que estos se sientan motivados.

Una vez que se tiene conformado el grupo objeto de la investigación, los criterios que se utilizan para construir el saber no dependen de la inducción cuantitativa, van a depender de la diversidad de criterios que ese número de personas le da al investigador, además de la capacidad de este para avanzar en las construcciones teóricas sobre los objetivos que se ha planteado investigar. Ese es un diferencial de la investigación que se apoya en la epistemología cualitativa con relación a otras formas de investigación cualitativa.

El criterio de instrumento dentro de la metodología cualitativa puede ser cualquier inductor que provoque al otro, la subjetividad no se compromete si no hay provocación, si no hay contradicciones que obliguen al investigador a poder acompañar el proceso donde otros están entrando en una expresión de vida, por eso no hay respuestas formales porque de esta forma todas las respuestas que aparecen están más allá de la conciencia del participante.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, particularmente dentro de aquel que se organiza y estructura en la sala de aula, el investigador (que puede ser el propio maestro) tiene frente a él y a través de los estudiantes y de las relaciones que entre ellos se establece la posibilidad de hacer una lectura de la sociedad por la forma en que los procesos sociales se configuran subjetivamente en los estudiantes y son decisivos para hacer llegar a determinado juicio, juicio que permitirá un ajuste a los programas de estudios que responda a los desafíos que la propia sociedad se plantea, en cuyo núcleo se encuentra al sujeto y al conjunto de sus relaciones con los otros.

La sala de aula se convierte en el escenario ideal para la provocación, claro que este tipo de provocación será más efectiva en la medida en que la propia sociedad y sus instituciones sean democráticas y no totalitarias, en cuyos casos sería muy difícil que la provocación deleve al verdadero sujeto. No obstante, en la medida en que se van presentando nuevas coyunturas, las ideas del investigador van alimentando un proceso constructivo que va llevando a elaboraciones desde el primer momento en que se piensa en la investigación, y que pueden llevar a nuevos instrumentos que dependen de la imaginación y de la creatividad del investigador, aunque insistimos el investigador no debe sentirse censurado, ni vigilado, ni muchos menos con temor a ser castigado por las estructuras del gobierno, porque de lo contrario se falsea la información como un recurso de supervivencia.

El proceso que se va organizando de construcción, y que se desdobra en nuevas exigencias al proceso que se va acompañando en la relación del investigador con los participantes, son dos procesos que se van acompañando simultáneamente, y que uno enriquece al otro, y con la ventaja además que se evita la polarización del investigador, algo muy común que suele ocurrir en las investigaciones cualitativas, una especie de síndrome de Estocolmo, pero aplicado a la investigación, no al cautiverio.

Este acompañamiento simultáneo que se produce presupone una diferencia con respecto de otros investigadores cualitativos perneados por el positivismo que trabajan acumulando la información de los resultados de los instrumentos aplicados, para después intentar dar una construcción sobre lo que pasó. En ese proceso se pierde algo que a nuestro juicio es central, la riqueza y la trama ideativa del investigador como recursos fundamentales del proceso de conocimiento en desarrollo que se está produciendo en la investigación.

Esa creación del investigador es fundamental para hacer ciencia, para construir conocimientos, el investigador, de hecho, genera un nuevo espacio social al relacionarse con el grupo o las personas que investiga. Siempre se generan instrumentos cuando pensamos nuestro problema de investigación, pero los instrumentos no son una abstracción, son recursos para estimular y profundizar el diálogo con el investigador por vías diferentes. Lo más importante en una investigación pensada como vía de desarrollo de modelos de pensamiento, de nuevas formas de inteligibilidad teórica sobre un problema, es la producción del grupo social dentro del cual se irán a desarrollar las acciones de investigación. El instrumento no es más que una vía para provocar la expresión del otro, que se debe desdoblarse en otros instrumentos que garanticen la expresión amplia y comprometida emocionalmente de los participantes en la investigación.

En ese sentido, González Rey recomienda a los investigadores jóvenes:

... investigar es una aventura creativa, es un placer; no se puede investigar con guiones rígidos como una camisa de fuerza. Se tiene que investigar en la procesualidad, lo que significa que, en la medida en que tú transitas el campo, las informaciones que van apareciendo no son resultados en sí, sino fragmentos sobre los que debemos ejercer nuestra reflexión para garantizar construcciones que encuentren nuevas expresiones en informaciones que proceden de otras fuentes. Son producciones construidas a partir de las ideas del investigador e inseparables de ellas. No hay nada a ser demostrado que esté fuera del sistema de pensamiento del investigador; es el recurso a través del cual tenemos accesos a nuevas formas de inteligibilidad sobre eso que se define como empírico y que, al ganar visibilidad empírica, es ya de hecho una producción teórica... (González Rey, 2017, p.127)

Unas de las cuestiones centrales en el proceso de construcción del conocimiento en este tipo de investigación cualitativa, es definir cuáles son los elementos que permiten levantar las hipótesis en desarrollo sobre la cual se va a elaborar la construcción teórica desde el marco referencial en que se apoya.

El indicador que crea el investigador se construye a partir de elementos de información que el investigador articula, y sobre los cuales el propio indicador ya es un elemento hipotético. Sin embargo, el indicador todavía no es una hipótesis en su consistencia, es una primera intuición del investigador. Tomemos como ejemplo el caso de cómo llegar a entender, o al menos tratar de significar la configuración subjetiva de la depresión que se presenta en un estudiante que no le permite aprender.

El indicador que crea el investigador se va unir con otros totalmente diferentes, pero que van a tener una convergencia de significados que van dando lugar a una hipótesis, que según transcurre la investigación va cobrando fuerza como construcción teórica del problema que se le ha planteado al investigador. En una investigación pueden coexistir varias hipótesis en desarrollo. La investigación cualitativa no tiene respuestas inmediatas, si nosotros como investigadores no tenemos un conjunto

de elementos convergentes que permitan discriminar un significado del otro, no estamos haciendo investigación cualitativa, sino lógica de vida cotidiana.

En muy importante para el investigador definir elementos que le permitan poder organizar estas categorías de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas todo lo cual permitiría ver como una multiplicidad de elementos de una historia a nivel simbólico-emocional tienen una presencia que definen al fenómeno que se está estudiando, y esto a nuestro juicio rompe con la tendencia que la psicología ha tenido con los conceptos rotulados de forma inmediata.

Reflexiones finales

1. Tomar la definición de subjetividad en la perspectiva cultural-histórica de González Rey permite analizar cuestiones del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar al integrar la dimensión simbólico-emocional de los estudiantes en su estrecha relación con los procesos simbólicos de tal forma que permite entender las operaciones cognitivas del aprendiz en su estrecha relación con la imaginación, la fantasía y la motivación, procesos que caracterizan la configuración subjetiva de las operaciones intelectuales. Es además dejar de pensar la escuela solo como espacio de enseñanza asociado a la reproducción y comprensión de los contenidos formales de las disciplinas, y pasar a rediseñar el escenario escolar como un espacio social de intercambios, reflexión y debate, que favorezca la participación de la población estudiantil desde la diversidad de sus formas actuales de organización psicológica. Esa idea participativa y dialógica lleva a especificar la acción educativa más allá de la escuela, en un nivel social y comunitario.

2. En nuestro criterio los procesos asociados al desarrollo humano siempre deben estar asociados a sistemas de relaciones dialógico-afectivas dentro de las cuales el estudiante consigue desarrollar su identidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar. En muchas ocasiones se revela que los estudiantes que no se integran en un espacio relacional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar generan configuraciones subjetivas que les impiden aprender, las que se asocian al miedo, la inseguridad, el sentido de incapacidad, la anticipación del fracaso y muchos otros estados subjetivos que, de forma singular, se expresan como resultados de esas configuraciones. Si el maestro, consciente de la importancia de apoyar al estudiante dentro de su zona de desarrollo próximo, es omiso de la cualidad de su relación de comunicación con el alumno, su esfuerzo en el plano instrumental no tendrá los resultados esperados.

3. Hablamos del sujeto que aprende cuando la persona es capaz de generar alternativas personales en el proceso de aprender; todo desarrollo implica la posibilidad de crítica, la tensión de las contradicciones y la capacidad de nuevas alternativas frente a las experiencias vividas, en ese sentido, el desarrollo es la antítesis de la adaptación: conformismo y sujeto representan una antítesis.

4. La propuesta de investigación cualitativa enfatiza la investigación como proceso de producción de modelos teóricos que tienen, en lo empírico, un momento esencial para su construcción. En González Rey el proceso de investigación no representa un encadenamiento de actos instrumentales, sino un proceso de construcción teórica de complejidad progresiva que va integrando, en significados nuevos, una diversidad de expresiones de los sujetos participantes en la investigación, que tomadas de forma aislada, no tendrían ningún valor ni para el proceso de construcción del conocimiento, ni para la dirección, estructuración y planificación de este dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

5. En la investigación cualitativa no se niega la cantidad, solo que ella es un significado, no es una conclusión. En la mayoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares la cantidad es lo más importante y por ende conclusiones definitivas. Es entonces cuando en lo cualitativo intentamos hacer

una interpretación del significado como diferente del número, como si la palabra y el número fueran relaciones de dos cosas diferentes. En este caso estamos reproduciendo un modelo epistemológico que no responde a las exigencias reales de lo que es un pensar cualitativo.

Referencias bibliográficas

Bozhovich, L. I. (1968). *Lishnost e ee formirovanie v detskom vozraste*. Moscú: Pedagogika.

García Otero, J. (2002). *Selección de lecturas sobre medios de enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.

Gavin, A. (2013). The Activity Theory Approach. Sudafrica: Capítulo de libro (prelanzamiento)

González Rey, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación.

_____. (2002). Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural. México: Thomson.

_____. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. Revista electrónica *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, noviembre, 2009, pp. 1-24 Universidad de Costa Rica, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.

_____. (2011). A Re-examination of Defining Moments in Vygotsky's Work and Their Implications for His Continuing Legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 18:257-275

_____. (2013). Intercambio de Fernando González Rey con jóvenes investigadores. IV Convención Intercontinental de Psicología-HOMINIS. 6 de diciembre 2013. La Habana, Cuba.

_____. (2015) Subjetividad, epistemología cualitativa y metodología constructivo-interpretativa. Conferencia ofrecida a los alumnos de la maestría en Psicología de la Universidad de Buenaventura, Cali, Colombia.

_____. (2016). Marxismo, subjetividad y psicología cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *Teoría y Crítica de la Psicología* 7 (2016), pp. 40-55. <http://www.teocripsi.com/ojs/> (ISSN: 2116-3480)

_____. (2016). Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural- histórica. *Revista puertorriqueña de psicología* | v. 27 | no. 2 | pp. 260 – 274 | julio - diciembre | 2016 | issn 1946 – 2016.

González Rey, F.; Patiño Torres, J.F. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. entrevista realizada a González Rey en São Paulo (Brasil), en abril de 2015, en el marco de un convenio de cooperación internacional Brasil-Colombia.

González Rey, F.; Mitjans Martínez, A.; Bezerra, M. (2016). Psicología en la educación: Implicaciones de la subjetividad en una perspectiva Cultural-Histórica. *Revista puertorriqueña de Psicología*, V.27, no.2, pp.260-274.

Goulart, D. M.; González Rey, F. (2016). Mental health care and educational actions: from institutional exclusion to subjective development. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 18(4), 367-383. DOI: 10.1080/13642537.2016.1260617

Madrigal Pérez, R. (2018). Un acercamiento al francés de Quebec en la Licenciatura en turismo. *Revista Universidad & Ciencia*. Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez", Cuba

Rubinstein, S.L. (1967). *Principios de Psicología General*. Habana: Revolucionaria.

Vygotsky, L.S. (1965). *Psikjologija istkutsva* (Psicología del Arte). Moscú: Iskutstvo.

LA EMERGENCIA DEL APRENDIZAJE CREATIVO

Pilar de Almeida

Rede Nacional de Pesquisa. Brasília, Brasil

Albertina Mitjás Martínez

Universidade de Brasília. Brasília, Brasil

Resumen

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

Palabras clave: aprendizaje creativo, subjetividad, creatividad.

Abstract

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

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

Keywords: *creative learning, subjectivity, creativity*

Introducción

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

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

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

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

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

1. Concepciones teóricas subyacentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. Aprendizaje creativo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Enfoque metodológico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Sobre Mika

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

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

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

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

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

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

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

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

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

36. *Me encanta: sonreír*

71. *Cuando estoy: solo hago desorden*

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

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

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

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

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

Colega: *¿Cómo dijiste eso?*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

75. Mis amigos: hacen parte de mi personalidad.

76. Mis colegas me completan.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[Nadie habla y el silencio continúa.]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) La producción y edición de video

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

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

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

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

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

Consideraciones finales

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DESDE LA TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD

Roberto José Bueno Hernández

Walfredo González Hernández

Walter Jesús Naveira Carreño

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.

Resumen

En el artículo se realiza un análisis teórico de las concepciones acerca de la categoría problema que han sido trabajadas en los últimos años. En el análisis realizado se asume la dimensión subjetiva como una cuestión central, a partir de la asunción de la Teoría de la Subjetividad de Fernando González Rey como el sustento psicológico del artículo. Más adelante, se realiza un análisis histórico-lógico de las definiciones de diferentes conceptos cardinales para comprender los problemas y definirlos desde la posición psicológica asumida. Posteriormente se realiza un estudio sobre la resolución de problemas que permite obtener una definición desde la teoría de la subjetividad. Por último, se asume una posición sobre el contenido de enseñanza que permite expresar algunas consideraciones acerca de la enseñanza basada en problemas, su solución y el enfoque de proyectos.

Palabras clave: Problemas, Resolución de problemas, Teoría de la Subjetividad.

Abstracts

In the article, it is made out a theoretical analysis of the conceptions about the problem category that have been worked on in recent years. In this analysis, the subjective dimension is assumed as a central issue, based on the assumption of the Theory of Subjectivity of Fernando González Rey as the psychological support of the article. Later, a historical-logical analysis of the definitions of different essential concepts is performed to understand problems and define them from the assumed psychological position. Subsequently, a study is carried out on the resolution of problems that allows obtaining a definition from the Theory of Subjectivity. Finally, a position on the teaching content is assumed, that allows us to express some considerations about the teaching based on problems, its solution and the projects approach.

Key words: Problems, Troubleshooting, Subjectivity Theory.

Introducción

La sociedad actual se caracteriza por el énfasis en los procesos de profesionalización a todos los niveles y para ello se trazan las estrategias que se implementan en cada país, así como las políticas que llevan a cabo para lograrlas, muchas de ellas basadas en Internet. De ahí que la cantidad de proyectos basados en tecnologías ha crecido exponencialmente utilizando los más diversos procesos y los más disímiles usos (Yu-Ju *et al.*, 2018, Mohamed-Alyamani, 2018). De ahí que la formación de profesionales juega un papel esencial por ser los recursos humanos necesarios para llevarlas a cabo.

Los procesos formativos en la actualidad en muchos casos se basan en la concepción de habilidades (Maselena *et al.*, 2018, Istenic *et al.*, 2018) asumidas como sistemas de acciones y operaciones para el logro de un objetivo o en la concepción de competencias (Rodríguez *et al.*, 2015). Los estudios realizados de estas tendencias denotan su carácter cognitivista debido a que, en estos enfoques no se considera la unidad entre los procesos simbólicos y emocionales que intervienen en el aprendizaje, o en algunos casos se declara dicha unidad, pero esta se expresa de manera fraccionada. Estas concepciones acerca de la formación de los profesionales parecen dejar de lado que el ser humano es, en primera instancia, un ser emocionalmente constituido.

Al mismo tiempo, en los últimos años se ha enfatizado en el papel de los problemas en el aprendizaje de manera general y la formación de profesionales en particular (Grohs *et al.*, 2018, Méndez *et al.*, 2017b). Estos resultados se basan en la concepción de problema y de su solución que asumen con un claro predominio cognitivista en los cuales se hace énfasis en la racionalidad y la eficiencia de la vía de solución adoptada (Csapó y Funke, 2017, González y Recino, 2015) que en ocasiones se asume como reflexiva (Morán *et al.*, 2016) y que también posee este sesgo en su evaluación (Romo *et al.*, 2016).

Abordar los conceptos de problema, así como resolverlos desde la perspectiva de una persona que siente y piensa en unidad indisoluble parece contrastar con estas investigaciones ya comentadas. Es por ello que para los autores de este artículo resulta impostergable un análisis en el cual se definan estos conceptos desde esta nueva perspectiva: La Teoría de la Subjetividad.

Desarrollo

Los problemas han sido una de las situaciones más utilizadas con fines educativos desde los antiguos griegos destacándose la diferenciación que realiza Aristóteles en sus escritos (Piñeiro *et al.*, 2016). Las definiciones de problemas han sido variadas y controvertidas a lo largo del propio desarrollo de la humanidad. Desde una perspectiva psicológica, al considerar lo que se entiende por problemas, otros autores realizan sus propias consideraciones. Por su lado, Saltofte (2013, p. 24) considera que "...un problema es una situación prevista o espontánea, con algunos elementos desconocidos para el sujeto, pero capaz de provocar la realización de acciones sucesivas para darle solución".

Para otros autores (Rivero *et al.*, 2015, p. 57) se asume

... un problema es definido como aquella situación de la vida o tarea a la que se enfrenta un individuo o grupo de individuos que demanda una reacción adaptativa, pero cuya respuesta efectiva no parece inmediata o disponible por la presencia de uno o más obstáculos.

Estas definiciones presentan diferencias en cuanto a los componentes del problema, sin embargo, coinciden en su origen como una situación en la cual predomina lo desconocido. Sin embargo, no se concuerda en la obligatoriedad de solución de la situación detectada, ello depende de múltiples factores. Uno de estos factores se relaciona con el nivel de tensión, que se genera, para cada una de las personas que se enfrentan a este tipo de situaciones y los recursos que tengan para su solución. En todas estas definiciones se abordan cuestiones importantes que no deben dejar de ser atendidas.

En primer lugar, es necesario apuntar que un problema surge como parte de varias interacciones que se dan en los seres humanos con su entorno social. El hombre aprende en

interacción no lineal con lo externo y logra explicaciones de esta a partir de las regularidades que de ella puede extraer en su interacción y que no son dadas de una manera simple ni totalmente por los órganos de los sentidos; cuestión esta explicada en parte utilizando los conceptos de sentido y situación social del desarrollo obtenidos durante la evolución del enfoque histórico cultural.

Sin embargo, uno de los asuntos cardinales en la comprensión de la categoría problema es su propia emergencia como sujeto. No basta con que determinada situación le figure contradictoria a un sujeto para que él la considere como un problema. También es necesario reconocer que en las acciones del hombre emerge el sentido subjetivo en el cual se combinan lo emocional y lo simbólico, de ahí que se pueda eslabonar un sistema subjetivo. Es por ello que se asume como parte de la crítica a estas concepciones acerca de problema que "... las representaciones son una producción mental en la que siempre intervienen los recursos subjetivos de quien la desarrolla" (González-Rey, 2008, p. 150). De ahí que resulta de especial importancia para el autor el análisis de los procesos subjetivos necesarios para definir el concepto de problema.

Para González Rey (2015, p. 150)

... la experiencia histórica y la red compleja de otras experiencias que tienen lugar en cualquier momento dado de la vida individual solo pueden ser ensambladas como unidades simbólico-emocionales. Este ensamblaje podría constituir la producción subjetiva que no resulta de la internalización ni de la refracción.

Este mismo autor, González Rey (2015, p. 426), continúa reflexionando sobre el tema cuando plantea que "... implican emociones, cognición y acción, funciones que se combinan de múltiples maneras diferentes ... Ambos conceptos emergen del ensamblaje de diferentes procesos físicos en una nueva unidad psíquica". De ahí que es importante reconocer que no se realiza una réplica de la realidad sino una producción de ella en la cual intervienen variados procesos subjetivos concatenados entre sí.

Todas las situaciones o procesos externos no generan sentidos subjetivos, esto lo hacen solo aquellos que provocan tensiones en el sujeto, y esto precisamente es lo que ocurre en el proceso de resolución de problemas, si estos no cumplen con estas condiciones el estudiante no se siente en la necesidad de resolver el problema. En este sentido se concuerda con González Rey (2012, p. 269) en su crítica a Rubenstein cuando plantea:

Por un lado omite que la realidad no se organiza apenas en objetos y que ella es una compleja tela de procesos simbólicos y relaciones con consecuencias múltiples que no son definidas por la realidad en sí y si lo es por su relación con la estructura psíquica del sujeto en el momento en que vive una experiencia.

El autor redefine la relación entre la realidad y la naturaleza de la psiquis del hombre a partir de la definición de esta primera en dependencia del desarrollo del sujeto. Por ello, es importante esclarecer la categoría desarrollo para comprender completamente esta relación.

Asumir una posición sobre el desarrollo es de vital importancia como base para la comprensión de la posición asumida en este artículo. Para Vygotsky (1973, p. 123) el desarrollo

... era un proceso dialéctico movido por contradicciones internas..., de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, de lo viejo a lo nuevo, siendo su fuente de

desarrollo el automovimiento que parte del surgimiento y solución de las contradicciones internas, en relación mutua con el medio circundante.

En este sentido Vygotsky (1973, p. 124) entendía

... por dinámica del desarrollo el conjunto de todas las leyes que regulan la formación, el cambio y el nexo de las nuevas formaciones de estructura en cada edad ... y ... para definirla es necesario comprender que las relaciones entre la personalidad del niño y su medio social es dinámica en cada etapa de la misma.

De ahí que las relaciones que se establecen en cada edad con el entorno son diferentes ya que cada nueva formación resultante al final de cada etapa es la resultante de interiorización del medio y en ese proceso dinámico es que se va desarrollando el aprendizaje como una configuración compleja. Así como el niño no puede imitar determinados procesos complejos, para cada una de las etapas del desarrollo tampoco puede ser violentada la zona de desarrollo próximo que posee cada sujeto. Es necesario destacar que en este artículo se asume como zona de desarrollo próximo

... una hipotética zona de amortiguamiento emergente, dinámica y temporal entre micro-cambios cuantitativos realmente maduros (es decir, aprendizaje) y macro-cambios de desarrollo cualitativos emergentes previos en los que las transiciones mediacionales de los sistemas semióticos histórico-culturales, los artefactos y las actividades de expresión, en particular establecen su interpenetración multidireccional y helicoidal en movimiento constante en el tiempo (Karimi-Aghdam, 2016, p. 88) (traducción del autor).

Esta definición, al decir del autor citado, permite comprender que la zona de desarrollo es emergente, dependiente de múltiples factores en los cuales intervienen no solo las actividades que realizan los seres humanos sino también las producciones subjetivas que realizan en el transcurso de la acción. Es de destacar además la impronta de las relaciones no lineales que se establecen entre los sistemas semióticos, culturales e históricos que intervienen como mediadores en este proceso.

En cuanto al análisis de lo externo Vygotsky (1973, p. 14) consideraba que era erróneo "... cuando el entorno se considera como algo externo en relación con el niño, como una circunstancia del desarrollo, como un conjunto de condiciones objetivas, independientes, sin relación con él, que por el simple hecho de su existencia influyen sobre el niño". De ahí que en la concepción histórico-cultural fundada por este autor se considere que existen varias fuentes de contradicción y por tanto también varias fuentes de desarrollo. De ahí lo acertado de la segunda crítica realizada a Rubenstein por González Rey (2012, p. 269): "... está dada por el hecho de que en toda experiencia con la realidad el propio sujeto con su repertorio subjetivo es tan real como los fenómenos concretos que aparecen en esta experiencia", ello implica la existencia real del sujeto y su producción subjetiva.

El autor González Rey (2010, p. 252) entiende por sentido subjetivo "... la relación inseparable entre lo simbólico y lo emocional, donde uno evoca al otro sin ser su causa" la cual parte de una definición anterior del mismo autor que clarifica un poco esta

... como momento constituido y constituyente de la subjetividad, como aspecto definidor de esta, en cuanto es capaz de integrar diferentes formas de registro (social, biológico, ecológico, semiótico, etc.) en una organización subjetiva que se define por la articulación compleja de emociones, procesos simbólicos y significados,

que toma formas variables y que es susceptible de aparecer en cada momento con una determinada forma de organización dominante (González Rey, 2010, p. 252).

De la definición anterior se desprende que el sentido subjetivo está presente en un movimiento continuo, y durante este movimiento surgen las cadenas dinámicas de sentidos subjetivos. Son en estas cadenas complejas que un sentido subjetivo se integra a otros conformando lo que se denomina como configuración subjetiva (González-Rey *et al.*, 2016, González-Rey y Mitjáns-Martínez, 2016). Siguiendo la idea de estos autores se puede comprender que este proceso continuo de sentidos subjetivos que se integran a su vez se transforma en un sistema auto-regulador y generativo abierto subjetivo cuya dinámica produce permanentemente nuevos sentidos subjetivos en el desempeño humano en curso. Estos sistemas auto-reguladores y generativos subjetivos son configuraciones subjetivas (González-Rey *et al.*, 2016, González-Rey y Mitjáns-Martínez, 2016).

En este artículo se asume que la generación de nuevos sentidos subjetivos que se integran en configuraciones subjetivas, como parte del propio proceso de desarrollo subjetivo es la piedra angular del problema y en ello se retoma como presupuesto principal el concepto de situación problemática (Velázquez *et al.*, 2012, Rodríguez, 2015). Es importante explicar esta relación por el impacto que tiene en la explicación de la enseñanza problemática.

En la literatura sobre situación problemática (Rodríguez, 2015, González-Hernández, 2013) se asume como aquel estado en el cual el estudiante reconoce que hay una contradicción sin embargo desconoce qué está mal. Es precisamente lo que la situación problemática provoca: nuevos procesos generadores de sentidos subjetivos. Ello quiere decir que toda su experiencia histórica y la red compleja de otras experiencias que componen sus unidades simbólico-emocionales y la integración de estos en configuraciones subjetivas, están en una situación que le permite generar nuevos sentidos subjetivos a partir de la posibilidad de encontrar una respuesta a esta nueva situación. De ahí que resulte congruente concordar con que "...lo más perdurable de un saber son los espacios de inteligibilidad que abre sobre un problema" (González-Rey, 2009, p. 209).

De las consideraciones teóricas esbozadas anteriormente se asume como problema a *la producción subjetiva que sucede al interactuar con una situación de la cual emergen sentidos subjetivos que provocan tensiones con las configuraciones subjetivas constituidas en el individuo.*

Del análisis anterior sobre los elementos abordados acerca del desarrollo humano se asume que la categoría problema definida en este artículo posibilita la emergencia de nuevos sentidos subjetivos que, al integrarse a las configuraciones subjetivas constituidas en el sujeto, las reconfiguran en caso necesario durante el propio proceso de aprendizaje, de manera que ellas asuman un papel importante en el desarrollo del sujeto. El asumir el problema de esta manera resulta interesante para la educación por los siguientes aspectos:

- Abre nuevas perspectivas de comprensión de un problema desde una posición culturalista al asumirlo no en lo externo ni en lo interno del sujeto sino como una producción del sujeto.
- Coloca a la educación en la necesidad de individualizar aún más el proceso de aprendizaje de los estudiantes para lograr la generación de los sentidos subjetivos que permitan espacios de realización y acción.

- Analizar el problema como una oportunidad de generar sentidos subjetivos y no solo para evaluar cuánto comprendió o asimiló el estudiante los contenidos que debe aprender.
- Los problemas deben conducir a la reflexión lo cual implicaría un mayor diálogo entre los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Los problemas deben posibilitar la generación de caminos diferenciados para que puedan emerger las configuraciones subjetivas que aparecen frente a estas contradicciones que pueden ser halladas por él mismo.
- El análisis de los problemas debe posibilitar la emergencia de críticas, contradicciones y la generación de nuevas alternativas a las experiencias vividas.

Del análisis de los puntos anteriormente planteados se desprende la importancia de que las situaciones para el aprendizaje que pudieran constituir problemas, denominadas situaciones problemáticas por Martha Martínez Llantada (1995) referenciada por González-Hernández (2013), sean individualizadas para cada estudiante sobre la base de sus configuraciones subjetivas.

Las concepciones de problema y situación problemática o problemática permite avanzar en su comprensión desde una perspectiva más acorde con el desarrollo del estudiante tal y como ha sido asumida a lo largo de este artículo derivada al asumir los conceptos del enfoque histórico cultural. De ahí que esta concepción de problema se inscriba en la concepción de aprendizaje desarrollador manejada por González-Hernández (2018). Es importante porque, además, va a brindar un sustento centrado en los procesos culturales sobre el problema, cuestión esta central en este artículo. Para ello es importante caracterizar al contenido de enseñanza y sus formas fundamentales ya que reconoce una manera centrada en la ciencia (González-Hernández, 2017) y permite definir qué es un problema para explicar cómo se refleja en su enseñanza.

Sin embargo, no basta con la emergencia de sentidos subjetivos asociados a la determinación de un problema, sino que deben emerger sentidos subjetivos asociados a la búsqueda de una solución al problema. Para ello entonces es importante la emergencia de un conjunto de sentidos subjetivos que se articulan y constituyen una configuración subjetiva que favorezca el proceso de aprendizaje (González Rey, Mitjans Martínez, & Bezerra, 2016) que auxilia la resolución de un problema. Para analizar la emergencia de estos sentidos subjetivos es necesario abordar la resolución de problemas y su tratamiento hasta el momento.

La resolución de problemas

La resolución de problemas es uno de los procesos a los cuales se le ha prestado mayor atención en los últimos años, siendo la Enseñanza de la Matemática la iniciadora de estos estudios. En ese sentido resulta acertado analizar algunas definiciones como la propuesta por Llivina (1999, p. 59), "... la resolución de problemas matemáticos es una capacidad específica que se desarrolla a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Matemática y que se configura en la personalidad del individuo al sistematizar, con determinada calidad y haciendo uso de la metacognición, acciones y conocimientos que participan en la resolución de estos problemas". Para algunos autores se inscribe como una competencia (Rivero *et al.*, 2015, Rodríguez *et al.*, 2015) ya que la definen y clasifican de acuerdo con González y Wagenaar (2003, p. 52) "... se incluye dentro de las instrumentales,

ya que es la que recopila las habilidades cognoscitivas, las capacidades metodológicas para manejar el entorno y las destrezas tecnológicas y lingüísticas”.

Para otros autores (Roca y Pineda, 2014, Morán *et al.*, 2016) se enfatiza la relación entre competencia resolución de problemas y el pensamiento crítico al asumir al segundo como elemento constitutivo de la primera. De manera general, en estos autores se asume solamente el aspecto cognitivo dejando de lado otros procesos simbólicos no cognitivos y los procesos emocionales que transcurren durante la resolución de problemas. Existen otros autores en la actualidad (Rodríguez *et al.*, 2015) que abordan la resolución de problemas en el contexto educativo a partir de la estructura psicológica como competencia o capacidad. Estas aproximaciones, en un primer momento de análisis, no permiten avizorar cómo transcurre la resolución de problemas y, en un segundo momento, cómo se integran en estas estructuras los elementos emocionales constituyentes del problema. Estas cuestiones hacen necesario un análisis que resuelva esta problemática desde el proceso de resolución de problemas que establezca su dinámica en las cuales se debe el desarrollo de su estructura.

Una crítica a estas concepciones se aborda desde la arista del papel de los procesos emocionales en la resolución de problemas cuando Pino (2012, p. 61) plantea citando a Callejo (1994)

... la afectividad juega un rol muy importante en el proceso de resolución de problemas matemáticos; a lo largo de este proceso se experimentan diversos sentimientos, estos sentimientos y emociones pueden hacer el motor que impulse a buscar una solución o, por el contrario, bloquear dicho proceso.

Una concepción más integradora sobre la resolución de problemas la plantea Rivero *et al.* (2015) al referenciar a (D’Zurilla y Nezu, 1999) al reconocerla “... como un proceso de tipo cognitivo-afectivo-conductual en el que un individuo trata de identificar, descubrir, inventar o adaptar modos de enfrentarse a situaciones problemáticas de la vida cotidiana” (Rivero *et al.*, 2015, p. 54). Sin embargo, en el artículo no se evidencian cuáles son los elementos que intervienen en este proceso ni se especifican las interrelaciones en ellos, a pesar del reconocimiento de los procesos imaginativos, lógicos e intuitivos (Watson, 2018, Pretz, 2018) aun cuando se vinculan a forma de pensamiento.

Para el análisis de los procesos que intervienen Pino (2012, p. 61) continúa citando a Callejo (1994) cuando plantea:

Al inicio de la fase de comprensión del problema se suele producir cierta tensión en la búsqueda de un plan para resolver el problema, tensión que en algunos casos puede desembocar en interés y en otros ansiedad ... cuando se logra la inspiración se experimentan sentimientos positivos que pueden ser más o menos intensos... en el momento de verificación de la solución se puede sentir placer o frustración según si el plan previsto ha permitido encontrar o no la solución al problema.

Otros autores enfatizan en el carácter complejo de la solución de los problemas (Osman, 2017, Morales y Segoviano, 2016) vinculándola a la incertidumbre en cuanto a la existencia de una solución para ellos. Este proceso aparece como resultado de los sentidos subjetivos emergentes asociados al problema, así como la manera en la que se integran a configuraciones subjetivas ya existentes. De otra manera se manifiesta Pretz (2008, p. 42) cuando plantea que:

Este estudio ha demostrado que el enfoque para resolver tales problemas depende de una serie de factores, que incluyen la experiencia y el estilo cognitivo del solucionador de problemas, así como la complejidad del problema en sí. El análisis es una buena estrategia en la medida en que un individuo puede ver la estructura de un problema e identificar las piezas de información relevantes necesarias para la solución (traducción de los autores).

La desatención a los procesos emocionales puede dar al traste con el propósito de que los estudiantes aprendan, debido a que son seres emocionalmente constituidos. Un aspecto esencial para lograr la emergencia de los sentidos subjetivos que conforman la condición subjetiva para aprender a resolver problemas en el espacio áulico es el diálogo como la forma de comunicación óptima entre el profesor y los estudiantes. Ello le permite al profesor indagar acerca de los sentidos subjetivos que emergen constantemente asociados con el nuevo contenido de enseñanza, cuyo aprendizaje resulta de especial importancia.

En función de lo anterior el profesor debe atender aquellos sentidos subjetivos que no favorezcan el aprendizaje del nuevo contenido. Por lo que debe crear espacios para que el estudiante plantee sus consideraciones durante la enseñanza de estos contenidos abordados en el artículo. Para ello el profesor debe poseer la flexibilidad y la autocrítica necesaria para recibir criterios adversos de su propia práctica y reflexionar sobre los cambios que ello implica en su actividad didáctica. Cada una de las acciones propuestas para la resolución de los problemas propuestos por diversos autores (Tundidor *et al.*, 2017, Fierro *et al.*, 2016) debe estar acompañada por un diagnóstico de las configuraciones subjetivas que se obtienen como resultado del nuevo contenido a aprender. Ello orienta el trabajo del profesor en función de garantizar la emergencia de aquellos sentidos subjetivos que favorezcan el aprendizaje eficaz.

Otra consideración al respecto se encuentra en lograr que los sentidos subjetivos que emerjan durante el aprendizaje del nuevo contenido y las tensiones que puedan producirse con la configuración subjetiva para aprender no lleven a reestructurar estas configuraciones de manera desfavorable para el aprendizaje. Cuando las tensiones anteriormente planteadas reafirman la condición subjetiva para aprender, el estudiante integra ese contenido en sus aspiraciones futuras y a su visión que posee de sí mismo en el futuro, cuestión esta esencial para la formación de su proyecto de vida (D'Angelo, 2015).

Es necesario destacar como positivo en los autores abordados hasta el momento acerca de la resolución de problemas, la importancia que se le concede a los múltiples factores que intervienen en este proceso. Ello permite afirmar en este artículo que la resolución de problemas, como proceso, transcurre de manera diferente porque en cada individuo confluyen los factores tratados en la literatura declarada hasta el momento acerca de esta temática en procesos únicos e irrepetibles dados en la condición subjetiva para aprender. Esta cuestión hace pensar la necesidad de analizar la resolución de problemas desde otra perspectiva. Para ello es necesario abordarlo desde el concepto de configuración (González-Hernández, 2016) que podría permitir la explicación de la resolución de problemas desde esta perspectiva subjetiva. Siguiendo las ideas de este autor para el caso que ocupa este artículo, el sistema de configuraciones subjetivas del individuo interactúa con el problema, como se ha concebido en este artículo, estableciendo un proceso de tensión y diálogo en el cual ocurre un flujo informacional entre estos dos sistemas complejos (problema y configuraciones subjetivas) que puede permitir su resolución. En este proceso de interacción

se van configurando los recursos subjetivos que el individuo posee para lograr alcanzar una solución al problema, asumiendo como problema definido previamente en este artículo.

Siguiendo el análisis hasta el momento realizado de los aspectos esenciales que caracterizan la resolución de problemas, se asume como tal: *la producción subjetiva asociada a la mitigación o erradicación de la tensión originada por el problema*. La definición planteada aborda la resolución de problemas desde una perspectiva integradora que supera la dicotomía analizada en este artículo entre el proceso y las estructuras que intervienen. Por otro lado, plantea nuevos desafíos a la didáctica al considerar la unicidad de cada proceso que se da en el individuo al resolver un problema y el desarrollo histórico social del sujeto al tener en cuenta el concepto desarrollado por el enfoque histórico-cultural (Del Cueto, 2015, González-Rey, 2018) denominado situación social del desarrollo y el planteamiento de acciones por parte del profesor en la conducción de este proceso. De la misma manera, coloca la investigación de estos procesos desde nuevas concepciones como la Epistemología Cualitativa (Patiño-Torres y Goulart, 2017, González-Rey y Patiño-Torres, 2017) diseñadas para ello.

Sin embargo, a pesar de lo anteriormente planteado, aún subyace la contradicción entre el conocimiento a aprender, común para todos, y la diversidad de estudiantes presentes en aula. Una solución a esta contradicción planteada es la utilización del enfoque de proyectos derivado del aprendizaje basado en problemas que ha sido propuesto en la literatura actual (González-Hernández y Coloma-Carrasco, 2018, Méndez *et al.*, 2017a, Parra *et al.*, 2016). Según estos autores, es importante el planteamiento de los estudiantes de problemas a realizar en los cuales involucren nuevos contenidos para su solución, cuestiones estas demostradas que desarrollan configuraciones subjetivas tan complejas como la fantasía (González-Rey *et al.*, 2017). Ello propicia que el estudiante se plantee retos propios, planteamiento de metas y estrategias para lograrlas, al mismo tiempo que se apropia del contenido de una manera comprometida con la solución de un proyecto propuesto por él. Ello potencia crear vínculos emocionales con el planteamiento del proyecto, con su solución y con el propio contenido de enseñanza que utiliza para resolverlo.

Como se plantea por varios autores (González-Hernández, 2016, González-Hernández y Coloma-Carrasco, 2018) la búsqueda de problemas en la realidad conlleva a la emergencia de sentidos subjetivos asociados a la detección de situaciones que originen tensión con las configuraciones subjetivas que el individuo posee. Este proceso de búsqueda puede llevar a la transgresión con lo dado y a la personalización de la información como dos procesos importantes para la condición subjetiva de aprender que genera estados afectivos de descubrimiento. Cuando los estudiantes buscan problemas en la realidad estos pueden estar vinculados a procesos comunitarios, por lo que las soluciones planteadas pueden estar al servicio de una comunidad. En este caso se generan estados afectivos de descubrimiento, servicio a la comunidad y de importancia de la solución propuesta. Una característica de estos problemas obtenidos de la realidad es que el estudiante no conoce si existe una vía de solución a la situación detectada y el profesor u otros que intervienen desconocen si es posible resolverlo. Ello hace que se refuercen el estado afectivo de descubrimiento y de satisfacción personal que se produce cuando se obtiene una solución a problemas de este tipo. Cuando el estudiante es colocado en estas situaciones se va constituyendo la configuración subjetiva para aprender a detectar y resolver problemas.

De esta manera, el profesor conduce el proceso de resolución de problemas de una manera descentralizada y emotiva, cuestión ausente de las consideraciones al respecto (Giménez,

2016, Llorens *et al.*, 2017) y otras hasta ahora abordadas en este artículo que resultan insuficientes al quedarse solamente en el plano de lo cognitivo del aprendizaje de estos procesos. En ello juega un papel esencial otra propuesta del autor González-Hernández (2016) basada en la integración de varios enfoques de enseñanza, que en el caso de este autor son: sistema, proyecto y problemático.

La propuesta esbozada en este artículo evidencia una enseñanza centrada en la producción de sentidos subjetivos en los estudiantes a partir de la apropiación de un contenido que se integre a configuraciones más complejas en las cuales jueguen su papel, a diferencia de otras propuestas centradas en el contenido (Giménez, 2016) o centrada en los métodos formales (Miños, 2015) o en la creación de medios (Fierro, Pentón y Borges, 2016). Ello propicia un verdadero desarrollo de la configuración más estable del sujeto: su personalidad a partir de "... la generación de nuevos sentidos subjetivos que representan movimientos complejos de la personalidad de acción en acción en un proceso en el que cada acción y personalidad resulten inseparables" (González-Rey *et al.*, 2017, pp. 220-221).

De ahí que, desde la visión de los conceptos asumidos en este artículo, la enseñanza desde la resolución de problemas, tal y como han sido definidos estos términos, contribuye al desarrollo de la personalidad de los estudiantes y no al desarrollo del pensamiento u otros aspectos puntuales de los procesos afectivos, tal y como ha sido planteado por autores en esta temática (Tundidor *et al.*, 2017, Giménez, 2016, Incrocci *et al.*, 2017, Piedra *et al.*, 2016, Muñoz, 2016, Hernández, 2016) que proponen esquemas para el tratamiento de conceptos y resolución de problemas basadas en programas heurísticos.

Es por ello que se considera que las concepciones esbozadas en este artículo sobre problema y la resolución de los problemas desde una perspectiva didáctica abren nuevas perspectivas de investigación en esta área desde la Teoría de la Subjetividad.

Conclusiones

Las concepciones acerca de los problemas y su solución generalmente están fundamentados desde una perspectiva cognitivista en los cuales prima el desarrollo del pensamiento y la utilización de la vía más racional, lo cual obvia los procesos emocionales que tienen lugar en el sujeto mientras los resuelve.

La perspectiva del problema y su solución desde la subjetividad provee de nuevos horizontes investigativos pues en ella se abordan las cuestiones emocionales en su integración con lo simbólico, lo emergente en el proceso de desarrollo, así como alguna de las peculiaridades de la enseñanza de estos conceptos.

Referencias bibliográficas

Csapó, B. & Funke, J. (2017). *The Nature of Problem Solving: Using Research to Inspire 21st Century Learning*, Paris-France, OECD Publishing.

D'Angelo, O. (2015). Formación para el desarrollo de proyectos de vida reflexivos y creativos en los campos social y profesional. *Revista Crecemos Internacional*, 5, 1-25.

- De Abreu-Dobrąnszky, I. & González-Rey, F. L. (2018). A produção de sentidos subjetivos e as configurações subjetivas na especialização esportiva. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 2, 1-18.
- Del Cueto, J. D. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: Situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. *Perspectivas en Psicología*, 12, 29 - 35.
- Fierro, E. R., Pentón, M. A. M. & Borges, T. (2016). Experiencias del uso de aulas virtuales en la resolución de problemas en programación. XVI Congreso Internacional de Informática en la Educación, "INFOREDU 2016". La Habana-Cuba.
- Giménez, D. (2016). Un curso práctico de Programación Paralela basado en problemas de Concurso Español de Programación Paralela. XXII Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática. Almería, España: Universidad de Almería.
- González Rey, F. (2009). Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 5, 205-224.
- González, S. & Recino, U. (2015). Aprendizaje estratégico en la solución de problemas docentes en estudiantes de Medicina: dimensiones e indicadores. *Educación Médica*, 16, 212-217.
- González-Henández, W. (2016). La integración de enfoques de enseñanza como vía para elevar la motivación por la estimación de proyectos de software en estudiantes de Ingeniería Informática. *ReiDoCrea*, 5, 78-89.
- _____. (2016). Las leyes de la didáctica y la realidad escolarizada. ¿Necesidad de cambio? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI, 85-110.
- _____. (2017). Transformaciones del saber sabio al saber enseñado del contenido informático. *Ventana Informática*, 87-98.
- _____. (2018). Aproximación al aprendizaje desarrollador en la Educación Superior. *Educação (FSMG)*, 43, 11-26.
- _____. (2018) Creativity Development in Informatics Teaching Using the Project Focus. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 3, 63-70.
- González-Hernández, W. & Coloma-Carrasco, Á. L. (2018). Estado actual de la competencia modelar en la formación del profesional informático de la Universidad de Matanzas, Cuba. *Paideia*, 105-124.
- González-Hernández, W. (2016). La modelación como competencia en la formación del profesional informático. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10, 59 - 71.
- _____. (2018). La intuición informática: estado actual en la carrera de ingeniería informática de la Universidad de Matanzas. *EccoS – Revista Científica*, 191-213.
- González-Rey, F. & Mitjans-Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15, 5-16.
- González-Rey, F. & Patiño-Torres, J. F. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Revista de Estudios Sociales*, no.35, 60, 120-127.
- González-Rey, F. (2012). Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: Focando algumas omissões da interpretação ocidental. *Psicologia & Sociedade*, 24, 263-271.
- González-Rey, F. L. (2008b). Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. Tesis Psicológica, 3, 1140 - 159.
- _____. (2012). O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo–sociedade numa perspectiva cultural–histórica. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 2, 168-185.
- _____. (2018). Vygotsky's "The Psychology of Art": A foundational y still unexplored text. *Estudos de psicologia*, 35, 339-350.

- González-Rey, F., Magalhães Goulart, D. & Mitjans Martínez, A. (2019). *Subjectivity within Cultural-Historical. Approach Theory, Methodology and Research*. (2019). (F. G. Rey, A. M. Martínez, & D. M. Goulart Eds. Vol. 5). Singapore: Springer Nature Singapore.
- González-Rey, F., Mitjans-Martínez, A. & Bezerra-Santos, M. (2016). Psicología en la educación: Implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27.
- González-Rey, F., Mitjans-Martínez, A., Rossato, M. & Magalhães-Goulart, D. (2017). The Relevance of the Concept of Subjective Configuration in Discussing Human Development. In: SPRINGER (ed.) *Perezhivanie, Emotions y Subjectivity*. Singapore: Springer.
- González Rey, F. L., Mitjans Martínez, A., & Bezerra, M. (2016). Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural- histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 27(2), 260-274.
- Grohs, J. R., Kirka, G. R., Soledad, M. M. & Knight, D. B. (2018). Assessing systems thinking: A tool to measure complex reasoning through ill-structured problems. *Thinking Skills y Creativity* 28, 110-130.
- Hernández, W. G. (2016). Propuesta metodológica para el tratamiento de conceptos y definiciones informáticos. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 4, 45-62.
- Incrocci, L., Pirolla, F. R., Carvalho, H., Falcão, P. & Pedro, W. (2017). Panorama acerca do enfoque ciência, tecnologia e sociedade (cts) nos programas de pós-graduação da região sul do brasil. *Revista Científica Interdisciplinar*, 1, 53 - 70.
- Istenic Starcic, A., Terlevic, M. & Lebenicnik, M. (2018). Designing Learning for Sustainable Development: Digital Practices as Boundary Crossers y Predictors of Sustainable Lifestyles. *Sustainability*, 10, 2-24.
- Karimi-Aghdam, S. (2016). Zone of Proximal Development (ZPD) as an Emergent System: A Dynamic Systems Theory Perspective. *Integrative Psychological y Behavioral Science*, 51, 76-93.
- Llivina, M. J. (1999). Una propuesta metodológica para contribuir al desarrollo de la capacidad para resolver problemas matemáticos. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica "Enrique José Varona".
- Llorens, F., García, F. J., Molero, X. & Vendrell, E. (2017). La enseñanza de la informática, la programación y el pensamiento computacional en los estudios preuniversitarios. *Education in the Knowledge Society*, 18, 7-17.
- Maselena, A., Sabani, N., Huda, M., Ahmad, R., Azmi Jasmi, K. & Basiron, B. (2018). Demystifying Learning Analytics in Personalised Learning. *International Journal of Engineering & Technology*, 7, 1124-1129.
- Mazarío, I. (1999). El desarrollo de habilidades en la resolución de problemas. *Revista cubana de educación superior*, 19, 37-44.
- Méndez, E. M., Méndez, J. B. & Méndez, V. C. (2017a). El aprendizaje basado en problemas como una vía para el desarrollo de competencias en educación superior. *Conrado*, 13, 21-25.
- Méndez, E. M., Urresta, J. & Carvajal, V. (2017b). El aprendizaje basado en problemas como una vía para el desarrollo de competencias en educación superior. *Conrado*, 13, 21-25.
- Michell, M. (2016). Finding the " Prism": Understanding Vygotsky's " Perezhivanie" as an Ontogenetic Unit of Child Consciousness. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 5-33.
- Miños, A. M. (2015). Didáctica de la Informática y métodos formales: ¿por qué son importantes los métodos formales para la Didáctica de la Informática? *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaIE)*, 3, 105-116.
- Mohamed-Alyamani, E. (2018). Model Driven Architecture Based Development Method for Effective Integrated Service Oriented Architecture. Master of Computer Science, Sudan University of Science y Technology.

- Mok, N. (2017). On the Concept of Perezhivanie: A Quest for a Critical Review. M. Fleer *et al.* (eds.), *Perezhivanie, Emotions y Subjectivity, Perspectives in Cultural-Historical Research 1*, DOI 10.1007/978-981-10-4534-9_2
- Morales, A. & Segoviano, L. E. (2016). Una perspectiva económico-institucional de la toma de decisiones: solución de problemas en situación de incertidumbre. *Investigación Económica*, LXXV, 57-75.
- Morán, L., Quezada, Y., García, A., González, P., Godínez, S. & Aguilera, M. (2016). Resolver problemas y tomar decisiones, esencia de práctica reflexiva en enfermería. *Análisis de la literatura. Enfermería Universitaria*, 13, 47-54.
- Muñoz, M. A. (2016). La fijación de conceptos y procedimientos informáticos mediante la ejercitación. XVI Congreso Internacional de Informática en la Educación, INFOREDU 2016. La Habana-Cuba.
- Osman, M. (2017). Problem solving: Understanding complexity as uncertainty. In: Csapó, B. & Funke, J. (eds.) *The Nature of Problem Solving: Using Research to Inspire 21st Century Learning*. Paris-France: OECD Publishing.
- Parra, J. E., Amariles, M. J. & Castro, C. A. (2016). Aprendizaje basado en problemas en el camino a la innovación en ingeniería. *Ingenierías USBMed*, 7, 96-103.
- Patiño-Torres, J. F. & Goulart, D.-M. (2017). Epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad en una aproximación cultural-histórica. *Investigação Qualitativa em Saúde*, 2, 1303-1312.
- Petre, V. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills y Creativity* 27, 25-32.
- Piedra, J. A., Fernández, A., Peralta, M. & Iribarne, L. (2016). Aplicación del ABP y aprendizaje-servicio en las asignaturas del grado y máster en Ingeniería Informática desde la semipresencialidad. Simposio-Taller XXII Jenui. Almería-España.
- Pino, J. A. (2012). Concepciones y prácticas de los estudiantes de Pedagogía Media en Matemáticas con respecto a la Resolución de Problemas y, diseño e implementación de un curso para aprender a enseñar a resolver problemas. Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura.
- Piñeiro, J. L., Marín, E. P. & Díaz-Levicoy, D. (2016). ¿Qué es la Resolución de Problemas? *Revista Virtual Redipe*, 4, 1-9.
- Pretz, J. E. (2008). Intuition versus analysis: Strategy y experience in complex everyday problem solving. *Memory & cognition*, 36, 554-566.
- Rivero, E., Gil, D. & Martín, A. (2015). Evidencia empírica de la adquisición de la competencia de resolución de problemas. *Perfiles Educativos*, XXXVII, 50 - 66.
- Roca, J. & Pineda, P. (2014). Teaching methodologies for the development of "problem solving" competence among nursing students. *Procedia - Social y Behavioral Sciences*, 139, 358-365.
- Rodríguez, E. J., Naranjo, D. & Rabazo, A. E. (2015). Evidencia empírica de la adquisición de la competencia de resolución de problemas. *Perfiles Educativos*, XXXVII, 50-66.
- Rodríguez, W. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto vyotskiano de zona de desarrollo próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26, 10 - 24.
- Romo, M., Alfonso-Benlliure, V. & Sanchez-Ruiz, M.-J. (2016). El test de creatividad infantil (TCI): evaluando la creatividad mediante una tarea de encontrar problemas. *Psicología Educativa*, 22, 93-101.
- Saltofte, M. (2013). Challenging institutional conventions y forming a voice through creativity. *Thinking Skills y Creativity*, 10, 143-151.
- Tundidor, L., Nogueira, D. & Medina, A. (2017). Exigencias y limitaciones de los sistemas de información para el control de gestión organizacional. *Universidad y Sociedad*, 10, 3-10.
- Velázquez, Á. P., Pérez, M. H. & Rodríguez, Y. A. (2012). Elementos teóricos de la enseñanza problémica. *Métodos y Categorías. Gaceta Médica Espirituana*, 14, 34 - 50.

Veresov, N. (2016). Perekhivanie as a phenomenon y a concept: Questions on clarification y methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129-148.

Vygotsky, L. S. (1973). El problema de la edad. . In: EDUCACIÓN, E. P. Y. (ed.) *Obras Escogidas Tomo IV Ciudad de la Habana: MINED.*

Watson, J. (2018). Deferred creativity: Exploring the impact of an undergraduate learning experience on professional practice. *Teaching y Teacher Education*, 71, 206-213.

Yu-Ju, L., Hsiao, I. Y. T. & Mei-Feng, S. (2018). Effective Learning Design of Game-Based 3D Virtual Language Learning Environments for Special Education Students. *Educational Technology & Society*, 21, 213-227.

EXPRESIONES DE LA SUBJETIVIDAD SOCIAL DEL AULA Y CREATIVIDAD EN EL APRENDIZAJE: UN ESTUDIO DE CASO

Carolina Torres Oliveira

Instituto Federal de Brasilia – Brasilia/Distrito Federal - Brasil

Albertina Mitjáns Martínez

Universidad de Brasilia – Brasilia/Distrito Federal - Brasil

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación orientada a comprender cómo la subjetividad social del aula participa de la creatividad en el proceso de aprendizaje. Partimos de la Teoría de la Subjetividad, elaborada por González Rey, para quien el lugar de lo social en el aprendizaje deja de ser externo para ser constitutivo. Asumimos la metodología constructivo-interpretativa basada en la Epistemología Cualitativa, también propuesta por este autor. El estudio fue desarrollado con un grupo de alumnos de Licenciatura en Lengua Española del Instituto Federal de Brasilia. Los instrumentos utilizados fueron observaciones; análisis de documentos; redacciones y dinámicas conversacionales. La subjetividad social del aula se expresó en: valorización de actividades extracurriculares; apertura al debate de ideas; unión del grupo y satisfacción con sus actividades; acogimiento, orgullo de ser parte del grupo con un sentido de pertenencia a la institución educativa y resistencia a la burocracia limitante de la acción. Además fueron analizadas las imbricaciones de estas expresiones subjetivas para el aprendizaje de los estudiantes investigados. La investigación nos permitió concluir que la subjetividad social del aula participa en la creatividad del aprendizaje cuando se expresa en la subjetividad individual del aprendiz, favoreciendo la producción de nuevos sentidos subjetivos los cuales pasan a integrar la configuración subjetiva de su acción de aprender creativamente.

Palabras clave: subjetividad social, creatividad, aprendizaje.

Abstract

This article is the result of a research that aimed at the understanding of how social subjectivity in the classroom participates of creativity in the learning process. In this sense, we start from the consideration of the Theory of Subjectivity, elaborated by González Rey, for whom the place of the social in learning stops being external to be constitutive. In this way, we assume the constructive-interpretative methodology based on the Qualitative Epistemology, also proposed by González Rey. The study was developed with a group of Spanish Language Graduation from the Federal Institute of Brasilia. The instruments used were observations; analysis of documents; writing and conversational dynamics. The social subjectivity of the classroom was expressed in: appreciation of extracurricular activities; openness to discussion of ideas; group unity and satisfaction with its activities; pride in being part of the group with a sense of belonging to the educational institution and resistance to the limiting bureaucracy of the action. In addition, the imbrications of these subjective expressions were analyzed on the learning of one of the students researched. The research allowed us to conclude that the social subjectivity of the classroom participates in the creativity of learning when it is expressed in the individual subjectivity of the learner, favoring the production of new subjective senses which integrate their subjective configuration of the action of learn creatively.

Key words: social subjectivity, creativity, learning.

Introducción

Los espacios educativos enfrentan múltiples desafíos, incluida la necesidad de lidiar con procesos muy complejos como el aprendizaje y la creatividad. Precisamente, en ese sentido, al considerar la intersección entre estos dos procesos, Mitjans Martínez (2006, 2007) nos advierte sobre la poca atención prestada al estudio de la creatividad en el aprendizaje en comparación con las líneas de trabajo dirigidas a comprender los elementos inhibidores y favorecedores de la expresión de la creatividad en el contexto educativo, así como al diseño y evaluación de estrategias para su desarrollo. También nos advierte sobre cómo lo social ha sido abordado en el estudio de la creatividad por las concepciones hegemónicas, ya sea como un contexto externo que influye en la acción del individuo, o como un espacio para valorar su producción.

Con el objetivo de avanzar en una nueva comprensión de la creatividad en el aprendizaje, Mitjans Martínez (2006, 2009, 2012a, 2012b) ha venido desarrollando con su equipo de investigación una línea de trabajo sobre el tema, basada en la Teoría de la Subjetividad elaborada por González Rey (1997, 2003, 2010, 2013, 2017; González Rey & Mitjans Martínez, 2012, 2017) presentando el aprendizaje creativo como una forma de aprendizaje que no es común en el entorno escolar. En este sentido la creatividad en el aprendizaje pasa a ser reconocida como un proceso subjetivo complejo, que puede ser comprendido por la producción creativa del aprendiz y la movilización subjetiva que lo caracteriza (Mitjans Martínez, 2012a, 2012b). El estudio que presentaremos se inserta en esta perspectiva y se enfoca en comprender cómo la subjetividad social del aula participa en la creatividad en el aprendizaje.

1 Aspectos teóricos

1.1 Teoría de la Subjetividad: destacando la categoría de subjetividad social

La Teoría de la Subjetividad en una perspectiva cultural-histórica surge de la necesidad de superar la idea de funciones fragmentadas a partir de la búsqueda de una comprensión compleja de lo psicológico. Constituyó una “tentativa de reconceptualizar el fenómeno psíquico en su propia ontología, específica del tipo de organización y procesos que lo caracterizan” (González Rey, 2003, p. 73, nuestra traducción del portugués). De esta forma, ese pensamiento teórico subvierte los fundamentos de la ciencia clásica, como el orden, la separación, la reducción y el racionalismo (Mitjans Martínez, 2005).

La Teoría de la subjetividad está integrada por un conjunto de categorías, siendo las principales: subjetividad (social e individual), sentidos subjetivos, configuraciones subjetivas y sujeto. La categoría subjetividad se refiere a la forma compleja en que se expresa lo psicológico en los procesos humanos, ya sean individuales o sociales, en las condiciones de la cultura, con la unidad de lo simbólico y lo emocional como aspecto constitutivo. En cuanto a ella, González Rey y Mitjans Martínez (2017) afirman:

... es definida de forma simultánea como la cualidad de todos los procesos y fenómenos complejos, sociales e individuales, representándolos no como dos fenómenos diferentes que mantienen relaciones de externalidad y determinación de uno sobre el otro, sino como procesos que se configuran de formas recíprocas, permanentes, en los cuales uno es parte de la naturaleza del otro (p.53, nuestra traducción del portugués).

En esta definición, se percibe una implicación permanente y recíproca entre la subjetividad individual y subjetividad social. De este modo, la propuesta teórica de la subjetividad hace que sea imposible establecer relaciones lineales entre ciertos tipos de influencias y sus consecuencias en la constitución de la subjetividad. Estas instancias se articulan por lo que la *psique* no puede definirse como un reflejo de lo externo o incluso como un proceso intrapsíquico. La subjetividad individual y la social tienen la misma naturaleza que se expresa en la unidad de los procesos simbólicos y emocionales y solo se diferencian por el escenario de su constitución.

Para González Rey (2012c) la subjetividad individual “indica procesos y formas de organización de la subjetividad que ocurren en las historias diferenciadas de los sujetos²⁵ individuales” (p. 141, nuestra traducción del portugués). En las experiencias vividas, el individuo produce sentidos subjetivos, que dinámicamente organizados en configuraciones subjetivas, onstituyen su subjetividad. De esta manera, la personalidad puede entenderse como una configuración de configuraciones subjetivas (González Rey & Mitjás Martínez, 2017).

Sin embargo, la subjetividad como producción de sentidos subjetivos, que se articulan en configuraciones subjetivas de la personalidad y de la acción, no se reduce a la subjetividad individual, que se constituye articuladamente a la subjetividad social (González Rey, 2012c). Los sentidos subjetivos no son exclusivos de las experiencias individuales, pues ellos caracterizan también las producciones de los grupos humanos en los diferentes espacios de vida social. La subjetividad social consiste en procesos subjetivos producidos en los escenarios sociales en los que se insertan los individuos por las interrelaciones que ellos establecen entre sí y no puede entenderse como una “suma” de subjetividades individuales.

En los trabajos de González Rey (2003, 2005, 2008, 2012b, 2012c) la subjetividad social de la sociedad en un sentido más amplio aparece como un sistema complejo de múltiples configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales configurados en la dimensión subjetiva de las personas, grupos o instituciones. De este modo, ella se expresa en las representaciones sociales, mitos, creencias, moral, sexualidad, relaciones de poder, ideologías, tipos de gestión desarrollada, clima institucional de la escuela y en la calidad de los diálogos que caracterizan un determinado espacio, etcétera (González Rey, 2011).

La conceptualización de esa categoría nos permite comprender cómo las configuraciones de sentidos subjetivos generadas socialmente están de forma permanente presentes en procesos sociales específicos. También permite comprender las diferentes formas en que los procesos sociales participan en la configuración de las subjetividades individuales. Por lo tanto, se define como un sistema integrado de configuraciones subjetivas grupales o individuales articuladas en los diferentes niveles de la vida social (González Rey & Mitjás Martínez, 2017).

La subjetividad social se configura en función de las subjetividades individuales de los individuos que interactúan en un espacio social, además de estar interrelacionada con las múltiples influencias de otras esferas sociales y culturales, apareciendo de manera diferenciada en las expresiones del individuo y en las configuraciones de su subjetividad individual (González Rey, 2012a). Precisamente, en este estudio, la producción

²⁵ Mantenemos el uso del término sujeto como aparece en esa cita del año 2012, aunque González Rey en obras posteriores fue redefiniendo el concepto de sujeto de forma mucho más específica.

de sentidos subjetivos del sujeto en relación con la forma en que aprende en el espacio social del aula se integra con la producción de sentidos subjetivos relacionados con el espacio social de la familia y viceversa.

Para Mitjás Martínez (2004), el maestro, por la posición de poder que ocupa, tiene un peso diferenciado en la configuración de la subjetividad social del aula, constituyendo una de las formas que pueden usarse intencionalmente para promover el desarrollo y la expresión de la creatividad, a partir de los criterios y valores de juicio que promueve y el sistema de comunicación que favorece. En esta dirección, Amaral (2006) también se posiciona:

El profesor ocupa un lugar central en la constitución de la subjetividad social del aula desde la posición que toma frente a la construcción del conocimiento, el tipo de vínculo que establece con los estudiantes, las reflexiones y las experiencias emocionales que promueve, y por el significado y el valor que otorga a las acciones y producciones de los alumnos (p.73, nuestra traducción del portugués).

Por lo tanto, estudiar la subjetividad social nos permite comprender cómo el espacio social, en nuestro caso el aula, es subjetivado por los individuos, y también cómo sus acciones participan en la constitución de esta subjetividad. La configuración subjetiva del aula se puede expresar, por ejemplo, en discursos, ritos, la existencia de un clima emocional favorable o desfavorable, en las relaciones alumno-alumno y alumno-profesor. Es desde esa perspectiva que nuestros intereses fueron orientados a entender cómo estos aspectos fueron subjetivados por los protagonistas de este contexto y como participaban de su proceso de aprendizaje.

1.2 La creatividad en el aprendizaje como expresión de la subjetividad

La concepción de la creatividad en su complejidad y como expresión de la subjetividad humana es la idea central de los estudios de Mitjás Martínez (1997, 2002, 2006, 2007, 2009). Una de las características que diferencian sus obras de otras producciones científicas contemporáneas en el campo de la creatividad es precisamente la articulación de las ideas de la autora con el complejo sistema teórico de la subjetividad. Así, desde los presupuestos desarrollados en su trabajo, la creatividad no es inherente al individuo sino que emerge en el sujeto en contexto como una expresión de la subjetividad individual y social. De este modo, en la configuración subjetiva de la acción creativa, participan los sentidos subjetivos de la historia de vida del individuo y los sentidos subjetivos que el individuo produce en el contexto en el que su acción tiene lugar por la forma en que lo subjetiviza. Este contexto se caracteriza, entre otros aspectos, por su subjetividad social.

Mitjás Martínez (2002, 2006, 2009) no omite la concepción ampliamente aceptada de la creatividad como una producción de novedad y valor. Su acepción de la creatividad como un proceso complejo de la subjetividad humana, expresa la condición simultánea de subjetividad individual y social, a través de la producción de “algo” que es al mismo tiempo considerado “nuevo” y “valioso” en un campo particular de la acción humana (Mitjás Martínez, 2006, 2008). Los criterios de novedad y valor se consideran relativos y deben entenderse en la singularidad del sujeto productor. El reconocimiento de esta relatividad significa considerar la existencia de diferentes niveles de creatividad relacionados con el grado de novedad y valor que revela la expresión creativa (Mitjás Martínez, 1997). De este modo, la creatividad se puede expresar de diferentes maneras y en contextos muy diferentes, configurándose en niveles y grados también únicos. (Mitjás Martínez, 2002, 2007).

En términos de aprendizaje de los estudiantes, lo nuevo se expresa, entre otras formas, en el proceso de personalización de la información. Los contenidos y las informaciones recibidas se nutren de algo nuevo en la medida en que adquieren un sentido propio, asociándose con el conocimiento construido con anterioridad y convirtiéndose en una nueva producción a partir de la historia singular del estudiante. De este modo, la personalización de la información, la confrontación con las informaciones recibidas desde sus propias perspectivas o puntos de vista y la generación de nuevas ideas que van más allá de lo inicialmente concebido caracterizan el aprendizaje creativo (Mitjás Martínez, 2009, 2012a, 2012b). El “valor” del producto creativo, se puede expresar a través del reconocimiento recibido de otros, por ejemplo, de los padres, del profesor tutor o del tribunal examinador en relación con esta producción. No obstante, ese “valor” puede estar dado también por el significado de la producción creativa para el aprendizaje del estudiante, así como por su desarrollo personal o bienestar emocional.

La creatividad también puede considerarse en una dimensión funcional, es decir, no se define necesariamente por la generación de un “producto”, sino por la forma de funcionamiento subjetivo (Mitjás Martínez, 2009). En este sentido, el concepto de sujeto es esencial ya que “representa aquel que abre un camino propio de subjetivación, y que trasciende el espacio social normativo dentro del cual sus experiencias acontecen, ejerciendo opciones creativas en el transcurso de ellas, que pueden o no expresarse en la acción” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p.73). De lo que se trata aquí es de abrir nuevos caminos de subjetivación frente a las formas en que los elementos hegemónicos de la subjetividad social de un contexto son vivenciados, lo que expresa un funcionamiento subjetivo en el que la creatividad se presentifica. De esta manera, el estudiante que aprende creativamente funciona como sujeto de su proceso de aprendizaje al tensionar de diversas maneras la subjetividad social dominante del contexto en el cual aprende.

2 La investigación

La presente investigación se realizó a partir de los principios de la epistemología cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa, propuestas por González Rey para el estudio de la subjetividad (1997, 2005, 2009, 2010, 2011, 2013; González Rey & Mitjás Martínez, 2017). Así, fue desarrollado un trabajo que reconoce el conocimiento como un proceso de construcción, que legitima lo singular como fuente para producir saber científico y que considera la importancia de la comunicación dialógica en el proceso de producción de conocimiento.

El objetivo principal de la investigación fue comprender como la subjetividad social del aula participaba de la creatividad en el proceso de aprendizaje. Frente a un objetivo tan complejo, elaboramos dos objetivos con un carácter más específico, considerados como desdoblamientos importantes de este:

a) Caracterizar las expresiones de la subjetividad social del aula;

b) Comprender la configuración subjetiva de la acción de aprender creativamente, constituida por sentidos subjetivos oriundos de la historia de vida del aprendiz y los producidos en el curso de la experiencia de aprender, asociados a la subjetividad social del aula y sus sistemas relacionales.²⁶

²⁶ Por sistemas relacionales estamos considerando las diferentes formas de relación entre el aprendiz y el otro que puede ser, por ejemplo, el profesor o sus colegas.

Desde la perspectiva de la epistemología cualitativa, el conocimiento producido se legitima por la calidad de la construcción interpretativa del investigador frente a la información emergente en la investigación y no necesariamente por la cantidad de participantes o grupos estudiados. Por lo tanto, tomamos como foco de atención el estudio de uno de los grupos de un curso de licenciatura, en una de las unidades (identificadas en esta investigación como *Campus X*) del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Brasilia (IFB). En tal sentido, además de los estudiantes, contamos con la colaboración de otros protagonistas (docentes, personal pedagógico y directivos) actores esenciales de esta realidad educativa.

En la metodología constructivo-interpretativa los instrumentos son considerados como medios para que los individuos puedan expresarse “estimulando la producción de tejidos de información, no respuestas específicas” (González Rey, 2011, p. 43, nuestra traducción del portugués). Esto significa que la información derivada del uso de los instrumentos no representa de manera líneal las diferentes producciones subjetivas de las personas. Esas informaciones son interpretadas por el investigador quien, a partir de ellas, elabora indicadores que pueden integrarse en hipótesis que conforman el modelo teórico integral del fenómeno estudiado.

Las observaciones (incluyendo los momentos informales) del grupo estudiado estuvieron presentes durante toda la investigación de campo. De esta forma, en el desarrollo del estudio de caso, también hubo sesiones extra-clase con el objetivo principal de analizar la subjetividad individual de algunos de los estudiantes investigados. Estos análisis favorecieron la comprensión de la configuración subjetiva de la acción de aprender creativamente en el espacio social del aula, uno de los objetivos específicos de la investigación.

Aún con el objetivo de alcanzar los objetivos específicos de la investigación, el trabajo de campo estuvo compuesto en especial por dinámicas conversacionales individuales y colectivas que, a diferencia de las entrevistas, son conversaciones fluidas entre el investigador y los participantes y no se caracterizan por la relación pregunta-respuesta (González Rey, 2011). En este sentido, cuando fueron realizadas colectivamente (en grupo), se articularon con cinco actividades que involucraban: dibujos ilustrativos del curso de Licenciatura; frases del grupo; proposición de situación imaginaria; así como elaboración escrita de vivencias y recuerdos memorables durante el curso.

En los momentos reservados para los encuentros individuales con estudiantes con creatividad apreciable en el aprendizaje, utilizamos: la entrevista individual de la historia de los logros creativos (Mitjans Martínez, 1997), mapa de la vida, completamiento de frases, composición bajo el título “Relato memorial sobre mi trayectoria en el IFB”, Técnica de exploraciones múltiples (TEM) y el portafolio digital de producciones creativas.

En el curso de la investigación surgieron momentos tensos, especialmente como resultado de los enfrentamientos de los estudiantes y otros actores escolares por la decisión de la transición del *Campus X* a otra región administrativa del Distrito Federal. Sin embargo, este hecho permitió una comprensión aún más profunda de algunos problemas relacionados con el funcionamiento del aula y el *Campus* como espacios sociales expresados en su subjetividad social. En la fase final de la investigación, se desarrolló un cuestionario abierto para explorar nuevas informaciones debido a que el curso de Licenciatura en Letras-Español se había movido para otra unidad del IFB. Este instrumento nos permitió reafirmar hipótesis elaboradas en un momento previo de la investigación y construir hipótesis nuevas.

Durante el período de la investigación, el grupo seleccionado para el estudio fue identificado por nosotros como “Barcelona” estando compuesto por once estudiantes:²⁷ Jana, Ávila, Madú, Jésicka, Frida, Renata, Laila, Ana, Sophia, Rafael y Augusto. En este grupo, se hicieron observaciones en clases de lengua española y literatura brasileña. Los profesores de estas asignaturas se identifican como Miguel y Paula.

Se realizaron encuentros individuales con los estudiantes: Madú, Frida, Rafael y Augusto. Presentaremos aquí el caso de Augusto, quien demostró aprender creativamente. En el momento de su participación en la investigación, estaba en el sexto período del curso con una edad de 19 años y residía con su tía en Ceilândia, una de las ciudades del Distrito Federal. A la edad de diez años, fue evaluado por el núcleo Altas Habilidades-Superdotación (NAAH) en la escuela primaria donde estudió como una persona de alta capacidad y talento. Presentaba un excelente historial académico y era considerado inteligente por su grupo. Los profesores parecían gustarle y andaba siempre con un grupo cohesionado de amigos (compañeros de grupo).

De modo general, se mantenía en silencio en clase, pensativo, reflexivo. Tomaba algunas notas y frecuentemente hacía cuestionamientos interesantes a los maestros. Nos sorprendió la forma inusual en la que problematizaba la información; sus intereses por los desafíos; su subversión ante las convenciones y la fragmentación del conocimiento. Percibía contradicciones y lagunas en el conocimiento; optaba por investigar problemáticas complejas y poco investigadas; realizaba sus trabajos académicos con originalidad; buscaba nuevas informaciones a través de varias fuentes de investigación; iba mucho más allá de lo que era sugerido por el profesor y desarrollaba actividades que él mismo se proponía. Aspectos todos considerados dentro del conjunto de las principales características de comportamiento reconocidas en la literatura científica como asociadas con la persona o estudiante creativo (Fleith & Alencar, 2008; Getzels & Jackson 1962; Guilford, 1967; Karwowski, 2010; McKinnon, 1980; Santos & Fleith, 2014; Suárez & Wechsler, 2019; Torrance, 1994; Wechsler, 2005).

Por otro lado, en todos los encuentros individuales, Augusto expuso sus conflictos personales y crisis existenciales, especialmente relacionadas con su familia. Vivió con sus padres y dos hermanas (una gemela y otra más joven) hasta que tuvo 18 años y fue expulsado por su madre para vivir con su tía, hija y nieta. La partida de la casa donde vivía con sus padres ocurrió siete meses antes de su participación en esta investigación. Durante este período, recibió apoyo psicológico en la Escuela de Salud del Curso de Psicología de la Universidad Católica de Brasilia, siguiendo las orientaciones de una psicóloga del *Campus X*.

3 Proceso constructivo-interpretativo

De forma congruente con el proceso constructivo-interpretativo, los indicadores fueron producidos gradualmente, emergiendo diferentes hipótesis en ese proceso de construcción. Así, con la intención de alcanzar el objetivo de este trabajo buscamos establecer articulaciones entre expresiones de la subjetividad social del grupo Barcelona y los sentidos subjetivos producidos por el estudiante Augusto en su experiencia de aprendizaje en ese grupo, además de los producidos a partir de los sistemas relacionales implicados en este.

²⁷ Los nombres de los estudiantes son ficticios.

A partir de la inmersión en el campo y el empleo de la Metodología constructivo-interpretativa, pudimos construir que la subjetividad social del grupo Barcelona se expresaba en: frustraciones expresadas a través de la insatisfacción con las condiciones de infraestructura existentes en el *Campus X*; inseguridad con el ejercicio de la práctica docente; una representación social de que el buen maestro es aquel que va más allá de los fundamentos teóricos adquiridos en la universidad y busca comprender al alumno; valoración de las actividades extracurriculares en detrimento de las formas tradicionales de enseñanza; apertura para el debate de ideas y resistencias expresadas en el miedo y la oposición a la prueba como evaluación del desempeño, así como a la burocracia limitante de la acción. En cuanto a los sistemas relacionales, estos fueron expresados a través del acogimiento recibido, el orgullo en ser parte de un grupo y el sentido de pertenencia al *Campus*, en la unión del grupo y la satisfacción con sus actividades.

Para acompañar la emergencia de estas expresiones de la configuración de la subjetividad social del aula en la organización subjetiva del aprendiz y sus procesos de aprender creativamente, fuimos llevados a profundizar en el análisis de la configuración subjetiva de la acción de aprender, al considerar que esta categoría enfatiza el carácter procesal, abierto y actual de la organización subjetiva (González Rey, 2003). Esa configuración está constituida por sentidos subjetivos oriundos de la historia de vida del aprendiz, por sentidos subjetivos producidos en el proceso de aprender y otros relacionados con la subjetividad social del aula y sus sistemas relacionales.

En el caso de Augusto, en la configuración subjetiva de su acción de aprender participan simultáneamente sentidos subjetivos oriundos de su trayectoria de vida, de la subjetividad social del grupo y de los sistemas relacionales y buscamos profundizar en aquellos que participaban en su acción de aprender creativamente. De esta manera, al estudiar la configuración de la acción de aprender de forma creativa de Augusto fueron estudiadas expresiones de sentidos subjetivos producidos en el curso de su proceso de aprendizaje en el grupo Barcelona, basadas en las expresiones de la subjetividad social del grupo ya construidas con anterioridad y también sentidos subjetivos producidos a partir de los sistemas relacionales de ese grupo.

De las expresiones de subjetividad social del grupo Barcelona, en especial tres se expresaron en la subjetividad de Augusto, participando en su configuración de la acción de aprender creativamente: la valorización de las actividades extracurriculares en detrimento de las formas tradicionales de enseñanza; la apertura al debate de ideas y la resistencia a la burocracia limitante de la acción. Estas producciones subjetivas, compartidas por el grupo Barcelona, fueron expresadas por Augusto de forma diferenciada y representaron una importante fuente de producción de nuevos sentidos subjetivos, aunque no son determinantes ni exclusivos de esa producción.

Otros aspectos de la subjetividad individual, oriundos de la trayectoria de vida y los sistemas relacionales, también contribuyeron para esas nuevas producciones de sentidos subjetivos. Como por ejemplo, el posicionamiento propio para aprender confrontando las imposiciones, el cual se expresó en la apertura del debate de ideas en el aula. Esa confrontación fue generada en la relación conflictiva con la familia a través del curso de su trayectoria de vida y también participa en el rechazo a las imposiciones y la búsqueda de un proceso de aprendizaje autónomo, espontáneo y de satisfacción personal.

En las siguientes líneas, presentaremos ejemplos del proceso que nos permitió construir esto.

3.1 Valorización de las actividades extracurriculares sobre las formas tradicionales de enseñanza

En una clase sobre tendencias pedagógicas, se propuso analizar una tabla resumen de tendencias pedagógicas liberales y progresivas. Un grupo de Barcelona, compuesto por Laila, Jésicka y Renata, realizó el análisis destacando aspectos cualitativos de las tendencias y elaboró una nueva tendencia pedagógica llamada “Tendencia humanista revolucionaria”. En la misma circunstancia, Augusto afirmó la necesidad de acabar con la vertiente tradicionalista del papel del maestro, comentando las dificultades y mostrando la existencia de posibilidades. En ambas posiciones, se desafiaron las tendencias pedagógicas tradicionalmente sesgadas, lo que indicaba una resistencia al sesgo tradicional y, de modo implícito, a las formas tradicionales de enseñanza que colocaban al estudiante en un lugar pasivo.

En otra ocasión, Augusto fue uno de los estudiantes de la clase que tomó la iniciativa de buscar la coordinación del curso para ayudarlo a hacer una propuesta de intervención extracurricular (Proyecto de extensión titulado “Rueda de conversación”) que podría ayudar a mejorar la satisfacción del alumno con el curso. Esa participación de Augusto en la elaboración del proyecto fue interpretada como un indicador de su producción de sentidos subjetivos expresados en el valor que le da a estas actividades, además de ser también una orientación intencional para las acciones protagonistas.

Al igual que sus compañeros de clase, Augusto se deleitaba en las actividades extracurriculares, lo que constituye un indicador de su satisfacción por dejar la rutina del aula y participar en actividades extracurriculares, ya que permiten nuevas experiencias de aprendizaje. Además en esta línea de construcción, él demostraba intereses por viajar a varios países y de hacer intercambios en una perspectiva futura. Sus expectativas excedían las condiciones materiales, pero se mostraba muy decidido en relación con sus metas y objetivos. De este modo, el deseo de mejorar la fluidez del idioma, así como de conocer diferentes culturas, incluye también su placer por el aprendizaje y fueron indicadores de su apertura a nuevos descubrimientos como una producción subjetiva muy relacionada con los intereses del nuevo aprendizaje.

La independencia de Augusto, configurada en su trayectoria de vida y en el transcurso de su licenciatura, se articulaba a través de varios procesos de motivación para estudiar y aprender, de la organización de su comportamiento y de su postura como aprendiz. Un aspecto reforzador de nuestras interpretaciones fue que la independencia del otro en su camino de aprendizaje fue efectiva en las acciones o actividades en las cuales dejaba de buscar el apoyo de los profesores. En nuestras conversaciones, Augusto expresó: *“Es que en el aula, a veces no entiendo, pero me esfuerzo por reflexionar y dejo preguntas para más adelante”*. (Dinámica conversacional 3). Además, en el estudio y realización de obras, en general, Augusto se sintió responsable de su aprendizaje. No se limitó a las instrucciones de los maestros y ni siquiera al aprendizaje en el aula. Continuaba investigando y aprendiendo independientemente de tener que presentar un trabajo académico propuesto por el profesor.

De esta forma, podemos comprender cómo la subjetividad individual de Augusto fue constituida a partir de la reconfiguración subjetiva y la producción de nuevos sentidos subjetivos al verse capaz de buscar, realizar actividades sin depender del otro. Esto se expresó en otro de sus testimonios: *“Por último, traje ‘The Bell Jar’, una campana de cristal,*

donde yo busqué más mi yo y eso sucedió aquí en IFB, en la graduación. Busqué intentar entender como yo realmente soy. Esa fue una lectura independiente". (Actividad 5- memorias marcantes durante el curso). En esta independencia en relación a los profesores, Augusto actuaba de forma investigativa, exploraba la lectura y era atrevido en las producciones escritas. Veamos algunos trechos:

... siento libertad a la hora de escribir o buscar soluciones a los problemas de la vida. Cuando voy a escribir, es como si estuviera liberando una carga negativa presa. (Dinámica conversacional)

Investigador: *¿Con quién te gusta estudiar?*

Augusto: *conmigo. Debatir involucra a otras personas, pero estudiar y leer es conmigo.* (Dinámica conversacional)

Esas informaciones contribuyeron para elaborar el indicador de que hubo producciones subjetivas históricamente constituidas en el aprendizaje de Augusto, relacionadas con la autodeterminación para leer y escribir. La lectura y la escritura hacían parte de su dimensión proactiva al asumir el aprendizaje como un proceso que dependía de sus acciones. Asumimos que tales producciones subjetivas estaban relacionadas con recursos subjetivos constituidos en la trayectoria de la vida, de los cuales podemos citar: capacidad de inmersión en actividades de lectura y producciones escritas, así como la relación con el otro que contrasta con su autonomía e independencia. De hecho, estas interpretaciones constituyen indicadores de la independencia intelectual de Augusto para aprender, proceso integrado en su autonomía como recurso subjetivo importante para la expresión de la creatividad en el aprendizaje.

Otra interpretación importante tuvo en cuenta el proceso de subjetivación de algunas experiencias pasadas: el *bullying* que sufrió en la escuela por ser considerado como superdotado y las experiencias de ruptura con sus padres pueden haber sido importantes para el intento de mantener buenas relaciones entre él y su grupo. Esta interpretación se alineó con el temor de Augusto al comienzo del curso. Veamos un trecho de su redacción:

Cuando llegué al IFB, era una selva llena de animales feroces. Con 16 años en una enseñanza superior, era normal, aún más siendo tímido, quieto, reservado y que no habla mucho sobre la vida personal para cualquier persona. Hoy en día todavía soy así, pero quien me conoció en aquella época y me ve ahora sabe cómo cambié, y el aula me ayudó. Pensamos que los otros son animales feroces, sin embargo, nunca nos habíamos visto en el espejo. Después de eso, el otro es como tú. También tiene problemas, inseguridades y cerraduras. Son seres humanos, son características innatas en todos nosotros. Y trabajamos juntos para mejorarnos a nosotros mismos. Y ayudó demasiado. (Redacción "Cuenta memorable de mi carrera en el aula IFB")

Ese trecho contribuyó a la interpretación de que hay nuevas producciones subjetivas asociadas con la edad y la historicidad de la superdotación que constituyen posibilidades en su diferenciación con los otros. Comprendemos entonces que aquello que lo hace sentir diferente lo incomoda, pero al mismo tiempo es motivo de satisfacción y orgullo para él. También interpretamos que la tensión emocional de ser considerado desde menor de edad como superdotado constituye un momento de producción subjetiva relacionado con los sentidos subjetivos expresados en el desafío de probarse capaz a sí mismo y al otro. Esta

producción está atravesada por sentimientos contradictorios de miedo, expresados al mismo tiempo en sentimientos de autoconfianza y satisfacción.

Es importante destacar que en la trayectoria de la vida de Augusto, la relación con el otro contrasta con su autonomía e independencia. En el curso de la investigación, nos pareció que la aproximación y el apoyo de un grupo de colegas y de un servidor técnico que trabajaba en la biblioteca adquirieron relevancia para Augusto, porque en la medida que leían sus producciones escritas, le posibilitaban alimentar nuevas producciones subjetivas relacionadas con la capacidad de inmersión en las producciones escritas y el reconocimiento social de su desempeño como expresiones subjetivas que también aparecieron en su trayectoria de vida.

Esas interpretaciones nos permitieron elaborar el indicador de necesidad de aceptación y reconocimiento social como expresiones de la subjetividad de Augusto. En él había un claro deseo de demarcar su espacio, basado en la autoconciencia y en las adversidades de un mundo competitivo, así como de establecer vínculos más próximos con otras personas a partir de la posibilidad de conquistar su aceptación, atención, soporte y la afirmación de su capacidad.

Entendemos que, después de su separación de los padres, Augusto consiguió movilizarse socialmente para afirmar su papel en asociación con sus colegas. El hecho de producir textos originales y mostrarlos primero a sus colegas y también organizar momentos para fotografiar lugares inusuales junto a ellos, le otorgó a Augusto una participación y la emergencia de nuevas producciones subjetivas asociadas al reconocimiento social favoreciendo una orientación hacia nuevas oportunidades de aprendizaje. Esto promovió el desarrollo de su libertad de expresión y su entrega a la experiencia de escribir sin preocupaciones en comparación con sus experiencias anteriores.

En este sentido, él se integró a varios proyectos de extensión, presentando trabajos en eventos académicos dentro y fuera del Distrito Federal, e incluso se convirtió en el representante del aula con el objetivo de luchar por el progreso académico. Toda esta movilización social estaba relacionada con la producción subjetiva que constituía la configuración subjetiva de la acción de aprendizaje en este estudiante. Algo que también fue favorecedor en todo ese proceso fue la atención y el interés de los colegas por leer sus producciones escritas, así como la participación de estos con él en la elaboración de propuestas para actividades extracurriculares.

Estos indicadores, en sus articulaciones, permitieron la construcción de la hipótesis de que la valoración de las actividades extracurriculares sobre las formas tradicionales de enseñanza (expresiones de la subjetividad social de la clase de Barcelona) también fueron expresiones de Augusto en el valor que atribuyó a las actividades extracurriculares y en su orientación intencional por acciones de protagonismo.

Por tanto, diversos sentidos subjetivos, incluidos los producidos en articulación con esta expresión de la subjetividad social del grupo, participaron en la configuración subjetiva de aprender creativamente de Augusto al producir:

- resistencia a las tendencias pedagógicas tradicionales e, implícitamente, a las formas tradicionales de enseñanza que colocan al estudiante en el lugar pasivo;
- satisfacción con abandonar la rutina del aula e involucrarse en actividades extracurriculares, ya que permiten nuevas experiencias de aprendizaje;

- apertura hacia nuevos descubrimientos como una producción subjetiva estrechamente relacionada con intereses por nuevos aprendizajes;
- independencia intelectual para aprender;
- aceptación del reconocimiento social.

3.2 Apertura para el debate de ideas.

En uno de nuestros instrumentos, Augusto expresó representaciones del grupo asociadas con el diálogo: “*Este dibujo aquí representa nuestra aula en un formato que me recuerda al diálogo.*” (Actividad 1- Ilustración de la carrera). En otra situación, se posicionó tendenciosamente favorable al diálogo a partir de sus pretensiones pedagógicas sobre un futuro desempeño como profesor: “*En la acción pedagógica, dejar de lado el conductismo y la educación tecnicista y traer las ideas liberadoras de Freire, la educación dialógica.*” (Actividad 3- Proposición de una situación imaginaria).

Esas informaciones contribuyeron para la interpretación y construcción de un indicador sobre cómo el diálogo en el grupo Barcelona era vivo en los procesos de subjetivación de Augusto. El caso de este estudiante aún nos trae reflexiones sobre cómo la cualidad del diálogo fundamenta representaciones del aula e impacta en la formación del aprendiz, orientado por una emocionalidad en la que los procesos de comunicación son esenciales como posibilidades de producciones subjetivas alternativas a las dominantes.

Los diálogos en el grupo Barcelona se caracterizaron notablemente por los debates. Tanto que en esos momentos de debate, el grupo manifestaba una apertura al intercambio de ideas como expresión de su subjetividad social. En uno de los debates que presenciamos, Augusto presentó una posición audaz y contraria en relación a los argumentos presentados por sus colegas. Hecho que favoreció una cálida discusión sobre feminismo *versus* machismo durante la presentación del trabajo sobre curiosidades del idioma y sexismo de la lengua, dirigido por las estudiantes Jésicka y Laila. En tal sentido, fueron varios los argumentos en contra de la cultura machista y su concepción sobre lo femenino como débil y flaco, especialmente desarrollado por Frida una activista de los movimientos feministas.

La discusión tendió a defender el lado feminista. Sin embargo, en oposición a los comentarios presentados, Augusto no se inhibió al defender la necesidad de que las mujeres se posicionen como sujetos de la situación, prestando menos atención a la victimización. Señaló los puntos en común y desacuerdos que consideraba existían entre ambos movimientos. Además de afirmar que tenía su propia visión sobre la igualdad entre hombres y mujeres por lo cual no estaba obligado a tomar partido en esa guerra de opiniones de unos contra otros. De esta manera, se posicionó críticamente y trajo nuevas perspectivas sobre el asunto.

Sus colegas lo desafiaron a presentar posibilidades en las que las mujeres pudieran ser sujetos y una de sus sugerencias señaló la posibilidad de que los movimientos feministas intentaran llegar a los estratos más desfavorecidos. En este episodio, Augusto presentó alternativas que dependían de un trabajo colectivo, teniendo en cuenta los aspectos históricos y culturales intrínsecos al tema discutido. Esta situación nos abrió el camino para interpretar que varios de los debates en el grupo constituyeron oportunidades para que Augusto, intencionalmente, cambiara el curso de las discusiones con la exposición de nuevas perspectivas críticas. Él era desafiado por sus colegas a generar hipótesis explicativas basadas en sus posiciones.

Tales interpretaciones permitieron elaborar el indicador de que, en el caso de Augusto, el debate favorecía posturas audaces y la generación de nuevas ideas para resolver problemas. También interpretamos que el tono de la crítica, expresado por él, era un indicador de su desconfianza hacia el extremismo relacionado con la confrontación de lo dado como un hecho irreversible. Un reforzador de este indicador se expresó en un descentramiento poético (llamado así por la profesora Paula), construido por Augusto y una oración completada por él en el cuestionario abierto:

Soy

Yo soy.

Discordo de todo el mudo.

No sé.

Desconfió de muchas cosas.

Augusto

Un buen alumno tiene que cuestionar lo que sucede a su alrededor siempre que sea posible. (Cuestionario abierto)

En esas informaciones, tanto su autopercepción como una persona divergente y desconfiada, como la consideración del buen alumno como cuestionador o desafiador, son congruentes con sus producciones subjetivas relacionadas con la crítica y la confrontación de lo dado. Además, consideramos que la capacidad de Augusto para confrontar lo dado se constituyó en medio de una producción subjetiva expresada por la audacia en situaciones de debate, así como por su silencio en las clases de la profesora Paula.

Es necesario destacar que, en el aula, Augusto se mostraba como una persona reservada, pero atento y que se esforzaba por llevar a cabo las diversas actividades. Dotado de motivación basada en una sólida independencia y autonomía, se esforzó en los estudios propuestos por los profesores y los que se propuso a sí mismo. Sin embargo, había un margen de inconformidad en Augusto, especialmente en las clases de la profesora Paula. Sus clases estuvieron marcadas por el intercambio de trechos de un libro (con lectura previa extracurricular) y el establecimiento de articulaciones a los recuerdos de las experiencias vividas por los estudiantes.

En este caso, era a través del silencio que Augusto expresaba su resistencia a la forma arbitraria como la profesora conducía la participación en clase. En nuestras observaciones, él no participaba en los diálogos propuestos y hacía varias expresiones de desdén ante lo solicitado por la profesora, expresando un posicionamiento propio a pesar de la participación de sus colegas.

La participación oral de Augusto en las clases de la profesora fue cada vez más escasa. Ella mostraba su incomodidad con el silencio del estudiante y sus colegas lo justificaban diciendo no apreciar el libro seleccionado para guiar sus actividades. En nuestras conversaciones, cuando Augusto hablaba de su profesora, manifestaba su insatisfacción con su manera impositiva, asociándolo con el de su madre: *“La forma de la profesora Paula me incomoda, porque ella se parece a mi madre. Todo debe ser a su gusto”*.

Los posicionamientos de Augusto nos permitieron elaborar un indicador de que él produce nuevos sentidos subjetivos en su relación con la profesora Paula, que provienen de su relación con su madre y se expresan en su resistencia a las imposiciones. Interpretamos que

el comportamiento de Augusto en las clases de la profesora Paula tiene estrechas relaciones con las producciones de sentidos subjetivos que tienen su génesis en sus experiencias en el contexto familiar y que se expresaron en la forma diferente de Augusto lidiar con algunas situaciones de aprendizaje en el aula. En este punto, una de ellas fue percibida a través del debate. Esto ejemplifica el carácter generador de las configuraciones subjetivas como fuentes de nuevos sentidos subjetivos. Según González Rey, las configuraciones subjetivas representan la forma en que vivimos subjetivamente una experiencia, momento en el que se movilizan y expresan diversas configuraciones subjetivas, con génesis en el contexto de la acción o en otros espacios sociales (González Rey, 2011, 2012b).

Veamos un trecho de nuestras conversaciones que contribuyen a estas construcciones:

Augusto: *Pero, ahí vino el segundo semestre. Lo que yo creo que golpeó y no funcionó con Paula fue porque ella solicitó el análisis de un romance, lo presenté para el grupo y estaba yendo todo bien y poco después ella nos pidió para todos buscar y hacer un análisis de otro romance elegido por nosotros y asociarlo con la teoría, profundizar en el romance que nos interesaba. Elegí el romance "The Catcher in the Rye", que trata de un colector de campos de centeno. Hice interpretaciones, asociaciones con el material teórico y la semana siguiente dijo que ya no sería un romance de nuestra elección. Ella usaría la Metamorfosis de Kafka [...]. Entonces me desanimé. Hice el análisis del libro que solicitó, pero no con la misma motivación. (Dinámica conversacional)*

En esta situación narrada por Augusto, él se molesta cuando el análisis de un romance de libre elección se convirtió en un solo libro para toda la clase, como indicador de sus propios posicionamientos para aprender que se confrontaba con imposiciones. En la misma situación, aunque el grupo ya hubiera acordado una posición para su participación, y la subjetividad social tendía a aceptar la orientación de la profesora, emerge una posición contraria y audaz de Augusto en relación con la subjetividad social configurada, lo que refuerza el indicador previamente definido y agrega que las manifestaciones de autoritarismo dentro del aula terminaron constituyendo una cuestión de confrontación para Augusto. Era en estas experiencias que él conseguía generar su propio espacio de subjetivación e "implicar su acción en el compromiso tenso y contradictorio de su subjetividad individual y de la subjetividad social dominante" (González Rey, 2007, p. 144).

La articulación entre los indicadores nos permitió elaborar la hipótesis de que, entre otros sentidos subjetivos producidos en articulación con la subjetividad social del aula, Augusto expresaba la apertura al debate de ideas y eso participaba en su configuración subjetiva de aprender creativamente cuando se le proporcionaban oportunidades para el ejercicio de la condición de sujeto aprendiz al producir:

- postura audaz y generación de nuevas ideas para resolver problemáticas;
- desconfianza por los extremismos con la producción de sentidos subjetivos relacionados con la crítica y la confrontación de lo dado;
- posicionamiento adecuado para aprender que confronta imposiciones;
- enfrentamiento a las manifestaciones de autoritarismo.

3.3 Resistencia a la burocracia que limita la acción

Tomamos trechos de registros en el cuestionario abierto completado por Augusto con comparaciones entre el *Campus X* y el *Campus Y*:

Campus X: estaba cerca de todo y de todos, como el comercio, Shopping, la panadería. Servidores simpáticos, sonrientes y dispuestos a ayudar. No era burocrático, siempre sin complicaciones cuando lo necesitábamos, principalmente para usar las aulas. Psicóloga. Fiestecitas. Había unidad, nos ayudamos mutuamente. Me sentía como en casa, seguro, confortable, como si no tuviera que fingir quién soy.

Campus Y: Burocracia. Para decir una “A” o soltar un pedo necesitamos permiso. Nos tratan como estudiantes de secundaria. Para usar los libros de la biblioteca dentro de la misma tenemos que registrarnos. El tamaño aleja a las personas. No hay fiestecitas. No podemos comer dentro del aula porque nos ensuciamos y no sabemos cómo limpiar.

De manera similar al grupo Barcelona, estos registros fueron indicadores de la resistencia de Augusto a la burocracia que limita la acción. Aun así, otros aspectos participan en esta resistencia. El primer momento de la vida de Augusto fue la convivencia con sus padres, cuando estaba socialmente aislado. Se sintió preso, limitado e impotente. Su rutina estaba en la práctica circunscrita a las paredes de su habitación. Esta fue una característica marcante de la vida cotidiana de Augusto, acompañada también de desánimo.

El cambio en su organización subjetiva se desdobló en un proceso de desarrollo de su subjetividad con carácter autogenerado, en el cual nuevos procesos subjetivos gradualmente se tornaron presentes en las acciones de Augusto en varias esferas de su vida. Es decir, este proceso no se limitó a cambios puntuales y desconectados de ciertos aspectos de su vida diaria, sino que se articuló de manera compleja con diferentes procesos, impulsando cambios orientados a la superación de las limitaciones dominantes en su vida hasta entonces. Augusto consiguió generar recursos subjetivos para abrir otros caminos. A continuación seleccionamos trechos de informaciones que contribuyen para estas interpretaciones:

En mis textos traigo temas como la soledad, el aislamiento, las reflexiones diarias, las observaciones, cuestionamientos sobre la libertad, pensar y actuar como quieras, poder ser tú mismo. Aquí habría barreras, tanto de mis padres que de alguna manera están presentes en mí ahora, pero otros, por ejemplo, de buscar la libertad. (Dinámica conversacional)

16. A veces salgo sin un destino. (Finalización de frase)

Estas informaciones de Augusto fueron indicadores de su placer por las vivencias en las que se siente libre, un indicador que refuerza nuestra hipótesis anterior sobre su resistencia a las imposiciones. Augusto tiene ganas de salir. Estar enclaustrado le molesta. Salir, hablar con otras personas, conocer nuevos lugares, disfrutar de “programas impredecibles” como los llama, son momentos extremadamente importantes para él. Sobre todo por la presencia central de estos momentos en sus producciones subjetivas.

Varias acciones marcaron las experiencias de libertad de Augusto: salidas para explorar diferentes lugares; registro por fotografías; debates en redes sociales; participación en eventos académicos y culturales dentro y fuera del Distrito Federal; intensificación de momentos con colegas. Las vivencias de libertad de Augusto no fueron apenas circunstanciales o momentáneas, sino que constituyeron el propio funcionamiento del

aprendizaje. Consistían en un proceso generador de emociones de alegría, satisfacción y placer, inseparables del carácter generador del pensamiento (González Rey, 2012a).

Estas interpretaciones contribuyeron para el proceso de construcción de que en Augusto se configuraron sentidos subjetivos expresados en su resistencia a las imposiciones (derivadas de la relación con sus padres) y en su necesidad de libertad para vivir, que estaban vinculados a la producción de sentidos subjetivos actuales expresados en el deseo de exploración de algo inédito. Por lo tanto, elaboramos un indicador de su valor emocional a partir de su capacidad de explorar nuevos horizontes y de mantenerse libre para buscar nuevas experiencias.

Había una orientación activa de Augusto por los otros lo que en el momento de su experiencia actual, muy delicada dentro de su familia nuclear, le hizo posible crear nuevos lazos afectivos y adquirir fuerza para continuar su jornada. Esta fue la apertura a nuevos vínculos relacionales de Augusto, marcados por procesos afectivos y reflexivos, que se expresaron en su configuración subjetiva. La apertura a los otros reforzaría el indicador de su apertura a las nuevas experiencias. Aunque en esta línea de construcción, esta apertura a nuevas experiencias también era indicador de su búsqueda de nuevos conocimientos y comportamientos contrarios a los habituales.

Augusto registra, a través de fotografías, lo que llama su atención en los lugares por donde pasa. De hecho, fotografiar es una de las actividades por las que siente mayor placer. Las fotografías y comentarios de Augusto (por ejemplo, “*Salir de la rutina y estar en un lugar tranquilo es necesario*” y “*Necesitamos más arte en la vida*”) fueron indicadores de su sensibilidad hacia el mundo que lo rodea, y también de sentidos subjetivos que surgen de su trayectoria vital relacionada con la reflexión. La práctica de fotografiar y publicar le hizo crear una serie de imágenes titulada “Placas y Poesía”. Interpretamos que las fotografías, así como sus comentarios, se tornaron aspectos importantes al asumir el papel de alimentar su curiosidad, su placer por los nuevos conocimientos, su admiración por lo inusual y el intercambio de ideas en las redes sociales. Augusto desarrolló recursos subjetivos para generar nuevas alternativas a partir de las opciones de vida que asumió. En este sentido, un conjunto de procesos se articularon de forma gradual en su configuración subjetiva de aprender.

Entendemos que la emergencia de Augusto como sujeto fue fundamental para diversos procesos de su vida. Esta comprensión corrobora las consideraciones de González Rey (2007) cuando afirma que: “la producción de nuevos sentidos subjetivos necesariamente presupondrá un reposicionamiento del sujeto en sus relaciones y actividades actuales, que, a su vez, representará un nuevo momento de producción de sentidos subjetivos” (p.160, nuestra traducción del portugués). De hecho, en contraste con el aprendizaje escolar, marcado por la rutina sistemática de la enseñanza y de los contenidos del aprendizaje, el aprendizaje de Augusto en contextos no formales estuvo marcado por otros intereses. Estos son procesos que apuntan para indicadores de su comportamiento singular vinculado a un pensamiento propio como una fuerza motriz para avanzar sus intereses.

Por lo tanto, la resistencia a la burocracia limitadora de la acción constituyó una expresión de la subjetividad social del grupo Barcelona, siendo expresada por Augusto en sus vivencias de libertad. Está articulada también con otros sentidos subjetivos y a los sistemas relacionales del aula, favoreciendo la producción de nuevos sentidos subjetivos en la configuración creativa de aprender de Augusto, de la siguiente manera:

- placer por las experiencias en las cuales se siente libre;
- emocionalidad para explorar nuevos horizontes y mantenerse libre para buscar nuevas experiencias;
- búsqueda por nuevos conocimientos y comportamientos contrarios a los habituales;
- ampliación de intereses;
- comportamiento singular vinculado al propio pensamiento como fuerza motriz para avanzar en sus intereses.

La forma de construcción, aquí apenas ejemplificada, nos permitió desarrollar la formulación teórica de que la subjetividad social del aula participa en la emergencia de la creatividad en el aprendizaje cuando se expresa en la subjetividad individual del aprendiz, favoreciendo la producción de nuevos sentidos subjetivos que pasan a integrar la configuración subjetiva de la acción de aprender creativamente.

Consideraciones finales

La Teoría de la Subjetividad con un importante valor heurístico para esta investigación, generó visibilidad sobre la organización de múltiples producciones simbólicas-emocionales expresadas en el espacio social del aula e imbricadas en la acción de aprender creativamente. Podemos afirmar que en la configuración subjetiva de la acción de aprender de forma creativa participan sentidos subjetivos presentes simultáneamente en la subjetividad social del aula y en la subjetividad individual del aprendiz. En el caso estudiado, se destacó la producción de sentidos subjetivos que se expresan en la valorización de las actividades extracurriculares, la apertura al debate de ideas y la resistencia a la burocracia limitadora de la acción.

De este modo, mostramos que lo social está subjetivado cuando está presente en la subjetividad individual de la persona, no como un elemento externo a ella. Esta articulación entre subjetividad individual y subjetividad social evidenciada en sentidos subjetivos que se producen simultáneamente en ambas instancias permite superar la dicotomía social-individual que ha caracterizado la producción científica hegemónica.

Los sentidos subjetivos también aparecen como una categoría que da visibilidad a la forma en que diferentes campos de la experiencia de la persona participan en la configuración subjetiva del aprendizaje. En el caso estudiado, aunque la atención se centró en la participación de la subjetividad social del aula, se evidenciaron sentidos subjetivos de otras experiencias vividas por Augusto, relacionadas con su historia familiar y que en la articulación con sentidos subjetivos producidos a partir de las experiencias del contexto del aula participaban en su configuración subjetiva del aprendizaje.

Este estudio contribuyó para avanzar en la comprensión de la participación de lo social en el proceso de aprendizaje, en especial en su articulación con aspectos individuales, relacionales y culturales. Esto puede permitir el diseño de estrategias educativas potencialmente favorecedoras de un aprendizaje más efectivo.

Referencias bibliográficas

- Amaral, A. L. S. N. do (2006). *O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos*. (Tesis de Magíster). Universidad de Brasília, Brasília.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2008). Características personológicas e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 35-44.
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Nova York: John Wiley.
- Guilford, J. P. (1967). Factors that aid and hinder creativity. In: Gowan, J. C., Demos, G. D. & Torrance, E. P. (Orgs.) *Creativity: its educational implications*. New York, John Wiley & Sons.
- González Rey, F. L. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Puc-Educ.
- _____. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- _____. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: González Rey, F.L. (Org.) *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. (pp.27–52). São Paulo: Thomson.
- _____. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação. Revista do programa de estudos pós-graduados*, 24 (1), 155-179.
- _____. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. In: *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*. 4 (2), 225-243.
- _____. (2009). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: Mitjans Martínez, A. & Tacca, M. C. V. R. (Orgs.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. (pp. 119-148). Campinas: Alínea.
- _____. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- _____. (2011). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning.
- _____. (2012a). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: Mitjans Martínez, A.; Scoz, B. J. L. & Castanho, M.I.S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. (pp. 21-42). Brasília: Liber Livros.
- _____. (2012b). O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. *Estudos contemporâneos da subjetividade*, 2 (2), 167-185.
- _____. (2012c). *O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: La ciencia como producción culturalmente situada. *Revista Liminales*, Chile, 1(4), 13-36.
- _____. (2017). The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*.
- González Rey, F.L. & Mitjans Martínez, A. (2012). O Subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: Mitjans Martínez, A.; Scoz, B. J.L. & Castanho, M.I.S. (Orgs.) *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liberlivro.
- _____. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e Metodología*. Campinas: Editora Alínea.
- Karwowski, M. (2010b). Are creative students really welcome in the classroom? Implicit theories of “good” and “creative” student’ personality among Polish teachers. *Social and Behavioural Sciences Journal*, 2, 1233–1237.

- McKinnon (1980). Naturaleza y cultura de talento creativo: herencia y médio. In: A. Beadot, *La creatividad*. Madrid, Narcea.
- Mitjás Martínez, A. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papirus.
- _____. (2002). A criatividade na escola: três dimensões de trabalho. *Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação*, 8 (15), Brasília: Universidade de Brasília.
- _____. (2004). O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: Mitjás Martínez, A. & Simão, L. M.; (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. (pp. 77-99). São Paulo: Thomson.
- _____. (2005). A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do Paradigma da Complexidade. In: González Rey, F. L. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. (pp. 1-26). São Paulo: Thomson.
- _____. (2006). Creatividad y Subjetividad. In: Torre, S. & Violant, V. (Orgs.). *Comprender y Evaluar a criatividade: um recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. (pp. 115-122) Málaga: Aljibe.
- _____. (2007). Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In: Virgolim, A. M. R. (Org.). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. (pp. 53-64). Brasília: Universidade de Brasília.
- _____. (2008). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: Tacca, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. (pp. 69-94). Campinas: Alínea.
- _____. (2009). Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: Giglio, Z. G.; Wechsler, S. M.; Bragotto, D. (Orgs.). *Da criatividade à inovação*. (pp.11-38). Campinas: _____.
- _____. (2012a). Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: Mitjás Martínez, A.; Scoz, B. J. L. & Castanho, M. I. S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. (pp. 85-109). Brasília: Liber Livros.
- _____. (2012b). Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: Nunes, C. *Didática e formação de professores*. (pp. 93-124). Ijuí: Unijuí.
- Santos, F. C. G.; Fleith, D. de S. (2014) Criatividade em sala de aula e sua relação com autoconceito, rendimento escolar e motivação para aprender. *Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 14 (2), 46-70.
- Suárez, J. T., & Wechsler, S. M. (2019). Identificação de Talento Criativo e Intelectual na Sala de Aula. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, Epub. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019012483>
- Torrance, E.P. (1994). La creatividad en la educación norteamericana. In: Strom, R.D. *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Wechsler, S. M.(2005). Creatividad y desempeño escolar: una síntesis necesaria. In: Fresquet, A.; Porcar, M. L. (Orgs.). *Tiempo de creatividad*. (pp. 35-39). Mendoza: Editorial Facultad de Educación Elemental y Especial Universidad Nacional de Cuyo.

EDUCACIÓN Y PERSPECTIVAS EN LA PRIMERA INFANCIA: EL TIEMPO EN LA TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD

Cristina M. Madeira-Coelho

Universidade de Brasília. Brasília, Brasil

Resumen

La comprensión filosófica-epistémica del tiempo es una dimensión esencial de representaciones y creencias. Para el trabajo pedagógico, adquieren una centralidad metodológica en la organización de las experiencias cotidianas favorecedoras de procesos de aprendizaje orientados al desarrollo. En ese sentido, la selección de vivencias, organizadas como estrategias pedagógicas que los adultos y los niños experimentarán colectivamente, están interconectadas con la comprensión que tenemos sobre el Tiempo, la infancia, sus necesidades, culturas, afectos. La inspiración crítica derivada del texto de Bruner (2007), que clasifica enfoques tradicionales del desarrollo en función de la forma en que conciben el tiempo, permite resaltar la preponderancia de las contribuciones teóricas reduccionistas, que no comprenden la complejidad temporal de los procesos humanos, tales como: desordenados, no lineales y no consecutivos, simultáneos y concurrentes, en avances y retrocesos. Esa relación entre *concepciones temporales y abordajes teóricos del desarrollo humano, y las prácticas de la Educación Infantil* nos sirven como contexto para argumentar sobre los avances y las perspectivas de la Teoría de la Subjetividad desarrollada por González Rey para comprender el problema temporal en la dinámica de los fenómenos humanos. Así, nuevas áreas de inteligibilidad en la comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil son abiertas.

Palabras clave: Tiempo, Teoría de la subjetividad, Educación Infantil

Abstract

Philosophical-epistemic understandings of Time, as an essential dimension of representations and beliefs, project theoretical principles and organize consequent practices. For pedagogical work, it assumes a methodological centrality in the organization of daily experiences in educational contexts that favor learning processes oriented to the development of the people involved there. Choices of experiences, organized as pedagogical strategies that adults and children will experience collectively, are interconnected to the understanding we have about Time, as well as about childhood and children –their needs, cultures, affections, etc.–. A critical inspiration derived from Bruner's text (2007) which classifies traditional approaches to development based on the way they conceive Time, makes it possible to highlight the preponderance of reductionist theoretical contributions, which fail to understand the temporal complexity of human processes as: disordered, non-linear and non-consecutive, simultaneous and concurrent, in advances and setbacks. The relationship between temporal conceptions - theoretical approaches to human development - practices of Early Childhood Education serves as a context to argue about advances and perspectives of González Rey's theory of Subjectivity to understand the temporal issue in the dynamics of human phenomena that opens up new areas of intelligibility in the understanding of children's learning and development processes.

Keywords: Time, Subjectivity Theory, Early Childhood Education

Introducción

Genéricamente, se puede considerar que el Tiempo²⁸ es la dimensión que orienta los procesos humanos y organiza la comprensión de diferentes órdenes, en los diversos abordajes filosófico-teóricos. De ahí que, durante mucho tiempo, la cuestión de la relación entre nosotros los humanos y el Tiempo ocupa un lugar privilegiado en las preocupaciones y reflexiones sobre nuestra existencia, comportamientos, aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, sigue siendo un objeto teórico desafiante que constituye un aspecto esencial y relevante para las ciencias sociales y humanas en las cuales a menudo se establece a través de contribuciones filosóficas como las de Platón y Heidegger mencionados más adelante en este artículo. De esta forma, se sistematizan los principios para la producción de conocimiento y también para las prácticas que resultan de él.

En la relación teórico-práctica en la que los abordajes teóricos apoyan las experiencias prácticas, también debe considerarse la dirección inversa: las situaciones empíricas pueden generar desafíos para el desarrollo de diferentes reflexiones teóricas, de acuerdo con las cuales se producen principios innovadores. Sin embargo, estos son procesos que no se constituyen, en abstracto, sino que requieren de personas que participen activamente en ellos y produzcan estas relaciones, haciendo que la relación suceda y que, sean capaces de desdoblarse producciones teóricas en prácticas creativas al contrario de restringirse al tecnicismo de una epistemología de la práctica. (Madeira-Coelho, 2019)

Con respecto a las prácticas educacionales, la complejidad del proceso de construcción del conocimiento también asume una centralidad metodológica, una vez que los principios teóricos también orientan la elaboración de planes pedagógicos que organizan experiencias de la vida cotidiana en los contextos educacionales. En este ámbito, tales experiencias pueden favorecer o no los procesos de aprendizaje orientados al desarrollo.

Por tanto, la planificación pedagógica, en la que las experiencias se organizan como rutinas de estrategias pedagógicas que adultos y niños experimentarán colectivamente en el cotidiano escolar, debe ir más allá de un instrumento de burocracia institucional, ya que conlleva representaciones y sentimientos organizados como principios que articulan concepciones singulares sobre diversas dimensiones como: las intenciones y acciones de la profesionalidad docente, tiempo y espacio, el niño y sus necesidades, sus culturas, sus afectos, su aprendizaje y su desarrollo.

A partir de la diversidad de aproximaciones sobre esta temática y tomando como principal referencia la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva cultural-histórica, el tema de este artículo articula tres dominios fundamentales: *las concepciones filosófico-teóricas sobre el tiempo -abordajes teóricos sobre el desarrollo humano -prácticas de la Educación Infantil (EI)*, con dos propósitos.

Inicialmente, busca confrontar las concepciones deterministas resultantes de una cronología lineal y fija que reduce el tiempo a la objetividad abstracta y omite la condición de agencia de las personas, a través de un recorte que conlleva al determinismo social. Además del reduccionismo de las concepciones de sucesión lineal de hechos y de la duración de tiempo fija que caracteriza los abordajes teóricos tradicionales sobre aprendizaje y desarrollo. Por tanto, buscamos articular esta reflexión crítica en relación con los desafíos que estas

²⁸ La palabra Tiempo está escrita con letra mayúscula solamente en esta parte introductoria, como referencia genérica a la temática central del texto.

perspectivas filosófico-teóricas imponen en el contexto de la Educación de la Primera Infancia, que, desde 2019, en nuestro país, obedece a un plan de estudios común, la Base Curricular Común Nacional, <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>, en el que no hay contenidos para enseñar, sino campos de experiencia para vivenciar.

En un segundo momento, se discute sobre los avances y perspectivas de la Teoría de la Subjetividad de González Rey (2002, 2007, 2011, 2017, 2019) y su valor heurístico para comprender la cuestión temporal en la dinámica de los fenómenos humanos, que, al responder a los desafíos enumerados en la primera parte, permite la construcción de nuevas zonas de inteligibilidad en la comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil.

¿Qué tiempo es ese?

1-Dos concepciones filosóficas

Las nociones de tiempo están presentes en nuestras experiencias y afectos, así como en nuestros pensamientos y lenguajes. Así, el tiempo ha sido objeto de estudio desde las reflexiones filosóficas de la antigüedad, además de constituir un tema de interés desde el comienzo del esfuerzo de las ciencias, tanto de la naturaleza como de las sociales y humanas.

En esta parte del artículo buscamos resaltar tres controversias que desafían las formas de representar la noción de tiempo: 1-una primera de un orden filosófico, que opone la naturaleza objetiva a la naturaleza subjetiva del tiempo; y otras dos de naturaleza teórica: 2-la que supone una dicotomía opuesta entre el tiempo como instancia social y el tiempo como experiencia individual; 3- y la que muestra una división entre una perspectiva sincrónica de los estudios sobre el tiempo en oposición a los estudios diacrónicos.

La controversia filosófica sobre la naturaleza objetiva o subjetiva del tiempo se ha manifestado desde la antigua Grecia. Los griegos nos legaron un sistema de clasificación de diferentes formas de expresión temporal: el tiempo social, *Khrónos*, que se oponía a la complejidad temporal del tiempo vivido, *Kairós*, también en oposición al tiempo sagrado, *Aión*.

Khrónos, como el tiempo físico, cronológico que se puede medir, e incluye intervalos con principio y fin; *Kairós* el tiempo indeterminado, metafísico porque pertenece a quienes lo experimentan, particularizado con relación a algo especial, que está marcado con un “antes” y un “después”; y aún el tiempo sagrado y eterno, *Aión*, considerado el tiempo cíclico e inconmensurable. (Japiassú & Marcondes, 1996)

Esta clasificación nos ofrece patrones, pero está lejos de indicar la génesis y la forma en que estos arquetipos se presentan en la vida cotidiana de las personas. Como en otras producciones filosóficas valiosas, los griegos son responsables de la invención de posibles paradigmas de pensamiento. Sin embargo, dicho sistema instauró una fuerte división que, al igual que con las clasificaciones, asumió diferentes valores simbólicos según las culturas, sociedades y personas que lo utilizaran. Así, con respecto a la producción de conocimiento teórico y el desarrollo de prácticas educativas, prevaleció la objetividad temporal, con una delimitación rígida de etapas, en tiempos estandarizados y a través de aproximaciones restringidas que no comprenden las características singulares de los procesos humanos.

En este sentido, tal vez la tendencia hacia la simplificación predomine porque los fenómenos y procesos temporales nos acompañan a diario, construyendo marcos comprensivos sobre procesos humanos en los que se experimentan las realidades actuales, pero que mantienen

una relación directa con situaciones vividas en el pasado distante, e incluso no tan distante, en que ambos puedan estar vinculados en el futuro cercano, o no tan próximo. Procesualidad que implica capturar la extrema complejidad de un proceso frecuente y habitual que requiere trascender el pensamiento cartesiano y asumir un pensamiento complejo (Morin, 1999).

Las estaciones del año, los días y las noches, los latidos del corazón, la vigilia y el sueño están presentes en todo momento en lo cotidiano de nuestras vidas, marcando lo que estamos construyendo como una idea del tiempo. Vivenciamos diferentes formas de experimentar el tiempo, no solo porque el fenómeno de la temporalidad se presenta en formas en esencia diferentes, sino precisamente porque nuestra experiencia lo individualiza subjetivamente y rompe con la sucesión lineal que parece ser la única que caracteriza los fenómenos mencionados al comienzo del párrafo.

Para el propósito que se busca aquí, vale la pena abordar, aunque al vuelo, el concepto más importante de la conocida obra del filósofo alemán Heidegger (1889-1976). En *Ser y Tiempo*,²⁹ el autor propone el concepto de *Dasein* para anclar la idea de la existencia, comprendiéndola en relación con el ser que somos en el tiempo presente e involucrados con todo lo que resulta de este anclaje. El filósofo habla extensamente sobre la concepción del Tiempo como una posibilidad para la comprensión interpretativa de la existencia del Ser. De esta forma, el ser y el estar en el Tiempo comienzan a servir como criterio para distinguir entre regiones y formas de ser. Por lo tanto, en lugar de buscar solo la esencia humana del Ser, Heidegger la deconstruye, llegando al *Dasein*, el Ser enraizado en el mundo, inacabado y en constante reconstrucción debido a su determinación temporal.

Para Heidegger, el tiempo es un elemento fundamental para la comprensión del *Dasein*, porque es lanzándose en el tiempo que el “Ser-ahí” se constituye, se hace, se torna, se construye y reconstruye. No hay ser fuera del tiempo, es en él que el ser es. Para él, el ser solo puede ser en el tiempo. (Jesús, 2018, p. 11, traducido por la autora)

En el enfoque heideggeriano aparecen dos avances interesantes: 1) la idea de la indeterminación del ser pasa a ser comprendida como una (re) construcción constante y 2) la conexión entre la idea de la existencia del ser con su momento presente y la participación de todo lo que se deriva de esa conexión. Las ideas de indeterminación y sincronicidad impulsan la comprensión de la relación del Ser-Tiempo porque inauguran nuevas posibilidades para la comprensión procesal y dinámica de la relación entre el tiempo y los procesos humanos.

Sin embargo, el pensamiento filosófico constituye un modelo de pensamiento general que, al ser explicativo, no busca contribuciones teórico-representativas que organicen un conjunto de dimensiones y conceptos. Los dos avances, por lo tanto, no repercuten en los enfoques teóricos que permiten el estudio de la génesis y el desarrollo de los procesos humanos.

2-Una concepción sociológica

Contrastando líneas filosóficas, naturalistas e históricas, Elias (1897-1990) presenta su propuesta teórica y metodológica que sustenta el tiempo en las ciencias sociales, un

²⁹ Disponible en < <http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf>>. Accedido en 20 de feb de 2020

fenómeno que no existe en sí mismo, sino que se organiza como un símbolo social resultante de un largo proceso de aprendizaje.

En la obra *Sobre el tiempo*, el sociólogo alemán explora el tema del tiempo a lo largo de la historia utilizando una propuesta teórico-metodológica de las ciencias sociales. Su abordaje teórico se centra en las relaciones entre poder, comportamiento, emoción y conocimiento a lo largo de la historia.

Además, en ese trabajo citado, la narración de las experiencias de medición del tiempo, característica de las comunidades humanas, sirve como una hoja de ruta para la reflexión y la comprensión sobre la existencia del tiempo y de nuestra humanidad. Elías contrasta líneas filosóficas, naturalistas e históricas, acercándose al tiempo de una manera particular pero que parte del principio, ya mencionado, que el tiempo no existe en sí mismo, sino que es un símbolo social resultante de un largo proceso de aprendizaje.

De acuerdo con este autor (1984):

Los relojes en la sociedad ejercen la misma función que los fenómenos naturales de los medios de orientación insertados en una sucesión de procesos sociales y físicos. También sirven para armonizar el comportamiento de unos con los otros, así como para adaptarlos a los fenómenos naturales, o sea, no elaborados por el hombre. (p. 8, traducido por la autora)

Si, por un lado, el tiempo medido en duraciones regulares sirve para organizar la vida cotidiana, situar eventos y evaluar la duración de los procesos, por otro lado, inserta un sistema de tiempo lineal, objetivo e irreversible que se opone al tiempo de la experiencia vivencial. Para el autor, la conciencia, las emociones y la subjetividad se ven afectadas, de la misma manera, por el modo en que cada sociedad estructura su tiempo.

Cabe señalar que, en la sociedad contemporánea, nos vemos cada vez más impactados por los instrumentos tecnológicos que se desarrollan en función de criterios de velocidad y eficacia. De esta manera, el uso del reloj instiga a Elías a construir una analogía entre el desarrollo de la sociedad y el aumento e interdependencia de las actividades exigidas en la vida cotidiana de los individuos, lo que desencadena la sensación de escasez de tiempo. Podemos pensar que el uso de los aparatos tecnológicos en la actualidad multiplica también esta impresión: con la tecnología invadiendo la vida cotidiana, las fronteras de las actividades son cada vez más borrosas y el tiempo ya escaso va de manera veloz, siendo menguado.

Aunque en su reflexión Elías abre el espacio para aspectos individuales, como la conciencia y la subjetividad, la regulación simbólico-social del tiempo prevalece en su obra. Para el autor, prevalecen las cuestiones sociales que enraizaron la conciencia temporal en las personas de la sociedad moderna, convirtiendo la individuación de la regulación social del tiempo en la expresión de un proceso civilizador. Como ejemplo, utiliza la escala social temporal que mide la edad en años, alegando que, de esta manera, el individuo aprende e integra, como elemento social, en la imagen de sí mismo y de los demás. El tiempo se torna un elemento imprescindible en la coordinación e integración de las relaciones sociales. Y así, las mediciones del tiempo permitirán al hombre ser regular y predecible frente a la vida, el movimiento y la actividad. En esta perspectiva socialmente determinada, a pesar de existir un sistema común de control y notación, se pierde la comprensión de las formas singulares en que personas y grupos de personas subjetivan las nociones temporales.

3-Concepciones de la psicología del desarrollo

Para concluir esta breve reseña crítica de los enfoques filosófico-teóricos, se pretende dialogar con los enfoques de psicología del desarrollo. Esto se hará desde el capítulo “Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky” publicado en español en 2007, precisamente porque el criterio utilizado por Bruner para diferenciar las obras de los tres autores abordados es la concepción temporal distinta que preside cada una de las tres teorías.

Bruner adopta una perspectiva cultural sobre el desarrollo humano, reconociendo que las culturas proporcionan el desarrollo de posibilidades más allá de lo que está presente en la carga genética. De este modo, este autor, va más allá y crítica el papel prescriptivo que asumen las teorías sobre el desarrollo al proponer una “trayectoria” concreta de crecimiento que pasa a ser considerada como el “patrón normativo”.

Para el autor, la preocupación de Freud estaba orientada al pasado y a las formas de liberar al hombre de los procesos abusivos de su pasado histórico producidos en las relaciones más íntimas de la vida familiar. En una perspectiva totalmente individual, restringida a un asunto privado, porque a pesar de que la génesis de los problemas se deriva de procesos pasados vividos con los otros, en la terapia psicoanalítica este pasado se proyectaría en el presente, permitiendo que el individuo lo exorcice.

Bruner (2007) confirma:

Incluso en los escritos de Freud sobre “metapsicología”, el término extraño que utiliza para describir su teoría de conocimiento se insiste más en cómo el pasado interfiere en el sistema cognitivo, mediante alucinaciones y realización de deseos, que en como el presente trata de imponerse a sí mismo. (s/n.)

Aún de acuerdo con el texto que nos inspira, para Piaget la preocupación no estaba ni en el pasado, ni en el futuro. En el constructivismo, el énfasis estaba en los procesos sincrónicos del momento presente. Para este autor, según Bruner, el desarrollo surge del esfuerzo que el organismo hace “para encontrar el equilibrio entre dos conjuntos de principios que operan en el presente” (2007, s/n.): los procesos de asimilación y de acomodación.

Para Bruner, Freud y Piaget comparten una perspectiva universalista y generalizadora sobre los procesos de desarrollo. Ya sea por la descripción de un procedimiento que deifica el pasado, o por la definición de cualidades que caracterizan las etapas, ambos coinciden en considerar sus proposiciones teóricas como pasos obligatorios y homogéneos para cada individuo. De esta forma, los dos abordajes están orientados hacia el individuo, sustrayendo el valor que los aspectos sociales y afectivos presentan en la comprensión del desarrollo humano.

Aun así, Bruner (2007) señala divergencias en su consideración referente a Freud sobre los aspectos temporales:

Si para Freud el punto crítico era la lucha contra las distorsiones del pasado, para Piaget siempre fue el permitir que la estructura de conjunto creciera de forma natural a través de la acción en el mundo, para hacer realidad la lógica interna que permite representar ese mundo en el que originalmente ha emergido. Piaget se puso en contacto con el lógico y el epistemólogo para conocer la naturaleza de la estructura de conjunto. Por el contrario, Freud se acerca al dramaturgo y al artista –a Leonardo, a Dostoievski y a cuantos recrearon la vida diaria creada en el curso de la historia. (s/n.)

Para Bruner, Vygotsky organizó una psicología notable, aunque murió muy joven, llena de innovaciones e intuiciones temáticas. Sus intuiciones reflexivas estaban interconectadas con una teoría marxista emergente y no con las rígidas doctrinas que el sistema le impuso al final de su vida y que lo excluyeron al ostracismo. “El interés de él estaba en el futuro y en cómo el niño se apropia de un bagaje generativo con el cual construye mundos posibles”. (Bruner, 2007, s/n.). Para Vygotsky, los instrumentos de la cultura se utilizan para crear el presente y el futuro, siendo uno de estos instrumentos la consciencia humana que, para él, era esencialmente social.

En ese sentido, se puede entender la orientación hacia el futuro que Bruner identifica en las obras de Vygotsky por su opción teórica al abordar los cambios que ocurren en los procesos de transformación cualitativa, y no la mera caracterización de las etapas posteriores del desarrollo humano, desde una perspectiva que constituye un gran avance para comprender la relación entre el tiempo y los procesos humanos.

Por otro lado, debe reconocerse que, aunque está ampliamente establecido en su trabajo, la unidad teórica individual-social correspondiente a la idea de conciencia social, se niega por la forma en que Vygotsky propone la dinámica entre los conceptos de interiorización-externalización, manteniendo la dicotomía que su intuición innovadora buscaba deconstruir, y traicionando el principio teórico prometedor de la unidad individual-social.

La relación tiempo-desarrollo propuesta en los enfoques teóricos de los tres autores de renombre plantea cuestionamientos que continúan desafiando nuestras comprensiones sobre, entre otros aspectos, las formas en que los niños aprenden y se desarrollan.

En este breve análisis crítico sobre las formas en que el tiempo ha sido comprendido por los enfoques filosófico-teóricos de la tradición del pensamiento occidental, aunque con diferentes matices, en los desafíos identificados prevalece la valoración de una objetividad abstracta que omite la agencia de las personas. Este aspecto se expresa a partir de la existencia de un determinismo social que, a su vez, compete y se articula con la concepción reduccionista de la linealidad sucesiva de los hechos en un tiempo fijo.

Las diferentes orientaciones temporales de los enfoques discutidos aquí crean concepciones de la realidad que dan lugar a diferentes concepciones en relación con los procesos que caracterizan el contexto educacional. Son propuestas que conducen a diferentes formas de comprender las dimensiones, ya mencionadas, así como las intenciones y acciones de la profesionalidad docente; el tiempo y el espacio, el niño y sus necesidades, sus culturas, sus afectos, su aprendizaje y su desarrollo.

El tiempo institucionalizado de la Educación Infantil- El: cuestiones y dilemas

El concepto de tiempo no se instrumentaliza como un objeto de aprendizaje, sin embargo, es un aprendizaje que se construye a lo largo del proceso de desarrollo humano, a partir de las experiencias vividas en los diferentes contextos vivenciados. De este modo, estar situado en cualquier escenario cotidiano requerirá aprender de este proceso; de ahí la necesidad de articular el concepto de aprendizaje y desarrollo con una representación del tiempo cualitativamente diferenciada.

Las diferentes concepciones sobre la dimensión temporal de los procesos humanos, por lo tanto, conducen a ideas muy diferentes sobre la función docente y el proceso educativo en general.

Tradicionalmente, en la escuela y en especial en la EI, en nombre de la idea de armonizar los tiempos de vida de los niños, las estrategias pedagógicas se organizan preferiblemente en una rutina continua, sucesiva, recurrente, cadenciada e igual, que define una rutina educativa y somete a los niños a una experiencia temporal muy controladora. Como Elias reconoce, el niño “se va familiarizando con el ‘tiempo’ como símbolo de una institución social cuyo carácter coercitivo experimenta desde el principio”. (Elias, 1984, p. 14.)

Por lo tanto, existe la vana ilusión de controlar el tiempo cronometrado solo de acuerdo con el reloj, las fechas conmemorativas y las estaciones del año, cuando el tiempo institucional prevalece en detrimento del tiempo de las experiencias. Este tiempo singular, sin embargo, está presente de diferentes maneras en el universo de la infancia, ya sea en expresiones simbólicas temporales ampliamente utilizadas en la relación con los niños tales como: El “Érase una vez” de las historias, el tiempo de juego y el juego simbólico involucrado en la invitación “Vamos a jugar a la casita”, así como en representaciones, mitos, bailes en los que el cuerpo experimenta la diversidad de ritmos y expresiones. Como Salva lo resume: “Un tiempo de vida que se muestra a través de la corporeidad que no se somete a la lógica lineal, que tiene su propio tiempo, crea nuevas telas, pasa y hace pasar por el encanto de la vida”. (Salva, 2016, p.321)

Otra característica muy llamativa sobre la relación del tiempo y la EI está en la consideración de este período como un tiempo de preparación para los momentos de aprendizaje posteriores, en un tiempo que pospone el tiempo (como se traduce en la nomenclatura preescolar), o en una teleología que la mayoría de las veces se convierte en una profecía autocumplida de éxitos o fracasos. Esta concepción, tan arraigada, parece referirse a un proceso que solo comenzará cuando el niño ingrese a la escuela primaria, olvidando que a lo largo de la EI el niño está viviendo y no preparándose para la vida.

También es necesario considerar la fuerza que tienen los paradigmas de la ciencia moderna en la definición lineal de los procesos de aprendizaje y desarrollo. Este enfoque caracteriza el modelo racionalista que todavía hoy tiene un atractivo firme y resistente para los sistemas educativos. La psicología del desarrollo, por ejemplo, evolucionó del proyecto iluminista de la modernidad que toma la razón como la única forma de conocer y dominar las fuerzas de la naturaleza. A su vez, ese esfuerzo racionalista corresponde a una lógica temporal lineal de causa y efecto que favorece los resultados en detrimento de los procesos.

Este conjunto de cuestiones puede considerarse un desafío para la transformación de las diversas prácticas docentes en la rutina de aprendizaje de los niños. La respuesta, sin embargo, no es simplemente la elección de una u otra actividad a ejecutar, o incluso uno u otro objeto a utilizar. Estos dilemas presuponen cambios teórico-epistemológicos que permiten repensar todo lo que está involucrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje como: las personas y sus afectos, el proceso de construcción del conocimiento, el binomio aprendizaje y desarrollo, la cultura con sus símbolos y, también, la dimensión temporal en la que todo esto está aconteciendo.

En el próximo tópico se presenta la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva cultural-histórica desarrollada por González Rey, argumentando sobre su valor heurístico para comprender la problemática de la temporalidad en la dinámica de los fenómenos humanos, lo que permite la construcción de nuevas zonas de inteligibilidad en la comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo asociados con el universo infantil.

El valor heurístico de la Teoría de la Subjetividad: conceptos y aspectos temporales.

Como ya se discutió, el tiempo ha sido un tema de interés en los esfuerzos de las ciencias, tanto de la naturaleza, como sociales y humanas, desde su inicio. Como está de acuerdo Carvalho (2014):

... fueron múltiples las maneras por las cuales esa polémica filosófica en torno de la naturaleza objetiva o subjetiva del tiempo se desdobló y comenzó a expresarse, por intermedio principalmente del empleo de diferentes pares conceptuales dicotómicos, como tiempo cuantitativo y tiempo cualitativo, tiempo real y tiempo imaginario, tiempo de la ciencia y tiempo de la consciencia, tiempo natural y tiempo cultural, tiempo cósmico y tiempo vivido, *Chronos* y *Kairos*, tiempo físico y tiempo social etc. (pp.36-37)

El abordaje estructural y racionalista, con una tendencia a dicotomizar conceptos, generó impases que resultaron ser equivocados, entre los cuales, se encuentran la comprensión de los procesos humanos de aprendizaje y desarrollo, fundamentales para los contextos educativos. A los fines del siglo xx, tales obstáculos se vieron enfrentados a un movimiento crítico que pretendió revisar los principios cartesianos de la producción científica, incluyendo el sistema teórico de la Subjetividad en una perspectiva cultural-histórica, desarrollado por González Rey (1949-2019) A partir de sus contribuciones, se abren posibilidades para una nueva dimensión temporal de los procesos humanos, que resultan evidentes en la concepción del aprendizaje como un proceso subjetivo.

En palabras del autor, al tratar de “trascender el estrecho camino materialista, naturalista y objetivista que caracterizaba las versiones oficiales de esta psicología en diferentes períodos históricos de su desarrollo” (González Rey, 2019, p. 3, traducción de la autora), este abordaje modifica la comprensión de los conceptos psicológicos tradicionales al articular, de manera específica, la teoría, la epistemología y la metodología, buscando visibilizar fenómenos de naturaleza ontológica que solo son posibles a partir de su definición teórica (González Rey y Mitjans Martínez, 2017). Desde esa perspectiva, González Rey, al abordar la definición de subjetividad, (González Rey, 2019) expresa que:

La definición de subjetividad discutida aquí exige la integración de teoría, epistemología y metodología como tres momentos inseparables. Los conceptos reunidos en esta propuesta forman un sistema, cuyo epicentro son *configuraciones subjetivas* que emergen de dentro del movimiento sin fin de los *sentidos subjetivos* que, a su vez, son inseparables de las acciones, performances y relaciones humanas. Esa unidad entre teoría, epistemología y práctica se da porque no se puede decir nada sobre los conceptos a priori y fuera de las prácticas de investigación, siendo necesario construir estos conceptos en estos procesos. Desde un punto de vista epistemológico, ambos conceptos, *sentidos subjetivos* y *configuraciones subjetivas*³⁰ son caminos de inteligibilidad sobre fenómenos que no son accesibles a través de otras teorías psicológicas. (p. 20, traducción de la autora)

³⁰ Los conceptos de la Teoría de la Subjetividad que aparecen en esta parte del texto están marcados en *itálicas*. Los sentidos subjetivos son “considerados como la relación particular que se produce entre procesos simbólicos y emocionales em un espacio de actividad culturalmente delimitado del individuo en el cual ambos procesos se implican de forma recíproca sin que uno sea la causa por la aparición del otro”. (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p.54). Por otro lado, “las configuraciones subjetivas constituyen núcleos dinámicos de organización que se nutren de sentidos subjetivos procedentes de diferentes zonas de la experiencia social e individual”. (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p.56)

Desde estos presupuestos, la subjetividad no es equivalente a lo psicológico porque trata con la cualidad simbólico-emocional de los complejos procesos y fenómenos humanos, simultáneamente sociales e individuales, producidos en el contexto de la cultura y la vida social. (Mitjans Martínez & González Rey, 2017). Por tanto, mucho más que la elaboración de un nuevo concepto sobre subjetividad, este marco teórico-conceptual constituye una matriz que instituye un nuevo sistema de pensamiento. Así, refiriéndose al desafío de concebir la unidad psíquica básica de este complejo sistema teórico, González Rey (2007) explica:

En la evolución de nuestras ideas ante el desafío que implicaba la construcción de nuevas unidades psíquicas capaces de expresar, sin reminiscencias metafísicas, un orden en que lo psíquico apareciera como producción asociada a las prácticas sociales del hombre, sin que se redujera a ellas, lo cual continuaría atrapando un proceso en otro volviendo a una posición metafísica introdujimos la categoría de *sentido subjetivo* (p.250)

En esta perspectiva, las experiencias que constituyen el modo de vida de las personas son subjetivadas en un flujo continuo, a través de la producción continua de sentidos subjetivos. Esta dinámica integra, en el momento presente, el valor simbólico-emocional de las experiencias anteriores las cuales pasan a formar parte de la *configuración subjetiva* de esa persona, la cual puede, en ciertos espacios sociales, emerger como sujeto.

Ser sujeto, desde la Teoría de la Subjetividad, expresa una cualidad subjetiva de la persona en el curso de la acción, que no puede generalizarse a individuos o grupos. El *sujeto* es ese individuo o grupo capaz de generar una alternativa de subjetivación en un espacio normativo institucional en el que opera y, como tal, se constituye en un contexto y / o momentos de su vida, pero no en otros. (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

Por tanto, es a través de la producción singular de los *sujetos* que los *sentidos subjetivos* pueden llegar a favorecer que tal experiencia vivida alcance un carácter transformador y transformante. Debido a que, al estar subjetivamente configurado, el *sentido subjetivo* alcanza otros contextos sociales, a través de los cuales circula el *sujeto*, al asumir nuevos posicionamientos en relación con la vida y él mismo. (Silva, 2019).

La experiencia se define aquí como “la organización de la expresión humana en la diversidad de procesos que la acompañan y siempre está asociada con la configuración subjetiva de un momento. Por esta razón, la experiencia es siempre un curso, un movimiento, un devenir” (Muniz & Almeida, 2013, p. 66) que se expresa de la siguiente manera:

Múltiples áreas de la vida aparecen simultáneamente como *sentidos subjetivos* organizados y generados en/por *configuraciones subjetivas*. Las experiencias concretas vividas relacionadas con esas áreas y tiempos de donde surgen diferentes *sentidos subjetivos* y construcciones simbólicas sociales por primera vez son irreconocibles en la forma en que aparecen en el presente. Los *sentidos subjetivos* se integran, uno dentro de otro, formando cadenas dinámicas, de las cuales emergen *configuraciones subjetivas* autoorganizadas y generativas, mientras que la historia de estos *sentidos subjetivos* adquiere continuamente nuevas expresiones en diferentes momentos. (González Rey, 2019, p.16, traducción de la autora)

Los sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas responden al dinamismo de un flujo continuo de vida y permiten capturar las relaciones entre pasado-momento actual-perspectivas futuras, es decir, aspectos sincrónicos y diacrónicos, característicos de la complejidad potencial de las nociones de sucesión, duración, simultaneidad, transformaciones y permanencias presentes en este flujo.

En relación con el aspecto social de las vivencias de las personas, que incluyen procesos escolares, las comprensiones se transforman y las prácticas son desafiadas, como se expresa a continuación:

La representación de la sociedad como sistema general regido por leyes desestima los procesos generados por la diversidad de las prácticas y contextos humanos, y con ello el lugar del *sujeto* y de las producciones subjetivas como procesos instituidos e instituyentes de la sociedad; el tema de la subjetividad lleva de forma necesaria a una transformación en la comprensión de la sociedad y sus procesos. (González Rey, 2011, p.348)

La comprensión del desarrollo subjetivo ocurrirá, por lo tanto, en dos perspectivas: desde un ángulo, la centralidad del *sujeto* tomado en su carácter generador, desde otro, el carácter autogenerador y autoorganizativo del proceso de desarrollo de la subjetividad en sí mismo, lo que expresa su estatuto ontológico cualitativamente diferenciado de otros procesos humanos (Goulart, 2017).

El desarrollo subjetivo implica tanto la dinámica que relaciona los momentos actuales con el flujo continuo de la vida como la configuración singular de procesos que son simultáneamente individuales y sociales, llenos de impactos y rupturas que resultan en una nueva estabilidad. Ejes que buscan traducir la complejidad de este proceso y que no se reducen a etapas, fases o periodizaciones, sino que resultan de momentos tensos y contradictorios que atraviesan la vida de la persona y que, cuando se implican en la acción, van configurando su desarrollo. De esta forma:

La subjetividad, por esta definición, es inseparable de sus *agentes y sujetos*, quienes están subjetivamente configurados y, al mismo tiempo, activos dentro de redes de actos comunicativos, dentro de los cuales se generan nuevos *sentidos subjetivos* y se abren nuevos caminos para acciones, a través de las cuales son posibles nuevas vías de subjetivación. (González Rey, 2019, p.19, traducción de la autora)

Además, el desarrollo subjetivo nos lleva a la comprensión de que el movimiento de la subjetividad del individuo no es una condición subordinada al entorno, al habla, a la identidad o cualquier otro macroconcepto previamente definido. El desarrollo subjetivo está implicado con la comprensión de conceptos básicos que permiten integrar las condiciones de diferentes experiencias sociales y culturales en procesos y unidades subjetivas, como los sentidos subjetivos, que no son un reflejo de estas condiciones sociales y culturales, sino que constituyen una nueva producción subjetiva como cualidad (González Rey; Mitjans Martínez; Rossato; Goulart, 2017).

La comprensión subjetiva del desarrollo humano, por lo tanto, presenta valor heurístico para comprender la dimensión temporal de procesos que experimentan las personas en el contexto de la EI y que se articulan con las acciones que realizan allí y con la cualidad de las relaciones establecidas. En este contexto, se constituyen como fenómenos que no pueden construirse directamente a partir de sus expresiones empíricas, por lo que necesitan nuevas definiciones epistemo-teóricas y metodológicas para su estudio que superen una "ciencia empírica". (González Rey, 2019)

Desde esa lógica, esa posibilidad teórica transformadora, se articula con las prácticas pedagógicas de la EI que fundamentan no solo los contenidos curriculares o la ampliación de competencias, sino que apuntan a la experiencia de aprendizaje y, por lo tanto, constituyen fuentes generadoras de sentidos subjetivos para el grupo, para cada uno de los niños y para el profesor como recursos que favorecen el desarrollo subjetivo.

Comentarios finales

Hay tiempos propios de la naturaleza, un tiempo que nos permite nacer, pero que anuncia, en ese mismo momento, que tenemos un período para vivir. Los procesos humanos, a lo largo de la vida, se caracterizan por diferentes formas de comprensión de una esencialidad temporal que se expresa en el tiempo biológico-natural, en tiempos históricos y culturales, en tiempos sociales o en tiempos marcados por máquinas. En este texto se asume que el tiempo es vivenciado a través de ritmos peculiares y particulares que lo hacen singular en los valores simbólico-emocionales producidos por las personas en sus experiencias complejas. De esta forma, el tiempo de la experiencia es simultáneamente social e individual, ya que está relacionado tanto con el contexto social en el que el sujeto está en interacción con los otros, como concomitantemente, está relacionado con procesos de producción subjetivos.

El dominio progresivo de las nociones temporales se produce en la vivencia de actividades que abarcan nociones de orden o sucesión, de duración y simultaneidad, de transformaciones y permanencias, fundamentales en el contexto de la Educación Infantil, ya que estas actividades planificadas por el profesor tienen el potencial de favorecer la participación de los niños en sus procesos de pensar, imaginar, sentir y crear en la comprensión de la realidad en la que viven desarrollándose como sujetos de la historia y de las culturas. Por lo tanto, estos procesos complejos requieren una teoría compleja que produzca inteligibilidad sobre temas que otras teorías no tienen el potencial para producir (González Rey, 2019).

De este modo, se afirma que la articulación de la *dimensión temporal* asumida en la construcción teórico-conceptual del enfoque sobre el *desarrollo humano* de la Teoría de la subjetividad **abre posibilidades de valor heurístico para repensar las prácticas cotidianas de la Educación Infantil.**

A manera de síntesis, se considera que en el conjunto conceptual que reúne la Teoría de la Subjetividad, se expresa la dinámica compleja de los movimientos temporales que experimentamos. Desde esta perspectiva, la articulación entre el pasado, los procesos actuales y la función de aspirar al futuro no aparece en una linealidad causal, sino que se entiende potencialmente en su complejidad desordenada, no consecutiva y simultánea de un proceso no homogéneo que ocurre entre avances y retrocesos. Esta nueva red teórico-conceptual transforma decisivamente las concepciones reduccionistas y dicotómicas, entre la naturaleza objetiva y la naturaleza subjetiva del tiempo, y, por lo tanto, libera al sujeto, productor de sentidos subjetivos singulares sobre el tiempo, del imponente yugo de un tiempo socialmente determinado deshaciendo la disyunción entre el tiempo social y el tiempo individual y resolviendo la división excluyente de sincronía y diacronía, asumiendo la simultaneidad temporal presente en los procesos de producción de sentidos subjetivos.

Me imagino que las concepciones que abordamos aquí tienen una fuerte atracción social y favorecen la aparición de perspectivas transformadoras diversas de las que tradicionalmente presiden el papel de los profesores en sus relaciones con los niños y los procesos educativos de la primera infancia.

Esta complejidad epistemológica, teórica y metodológica presenta el potencial para ir más allá de padrones y rutinas homogeneizadoras. Ver, escuchar y sentir los niños y así alcanzar la comprensión de lo que dice la poética de Manoel de Barros, en una síntesis traductora: el avanzar al principio, hasta la niñez de las palabras, cuando el niño 'garabatea' el verbo para hablar de lo que no tiene.

Referencias bibliográficas

Barros, Manoel de. (2015). *Meu Quintal é maior do que o mundo. Antologia*. Rio de Janeiro: Alfaguara.

Bruner, Jerome. (2007). Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky Cap. 1 *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Psicología, Madrid. Accesado en 18 de diciembre de 2019 de file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/idoc.pub_bruner-accion-pensamiento-y-lenguaje-cap-1-concepcion-de-la-infancia-freud-piaget-y-vigostky.pdf. .

Carvalho, Eugênio Rezende de. (2014). A crítica de Norbert Elias à dicotomia entre tempo físico e tempo social. *Revista Coletânea*, Rio de Janeiro Ano XIII Fascículo 25 pp.31-62 Jan./Jun. Accesado en 18 de diciembre de 2019 de <http://revistacoletanea.com.br/index.php/coletanea/article/viewFile/2/3>.

Elias, Norbert. (1984). *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: ED. Zahar.

González Rey, Fernando L. (2002). *Sujeto y Subjetividad Una aproximación histórico-cultural*. Mexico: Int. Thomson eds.

_____. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 24, pp. 155-179, jun. 2007. Accesado en 26 de septiembre de 2019 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso.

_____. (2011). Lenguaje, sentido y subjetividad: yendo más allá del lenguaje y el comportamiento, *Estudios de Psicología*, 32:3, pp.345-357. Accesado en 26 de septiembre de 2019 de <https://doi.org/10.1174/021093911797898538>.

_____. (2019). Subjectivity in debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *J Theory Soc Behav*. 2019; pp.1–23. 2019 John Wiley & Sons Ltd.

González Rey, Fernando Luis; Mitjás Martínez, Albertina. (2017). *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método*. Campinas, SP: Ed. Alínea.

González Rey, Fernando Luis; Mitjás Martínez, Albertina; Rossato, Maristela; Goulart, Daniel Magalhães. (2017). The Relevance of the Concept of Subjective Configuration in Discussing Human Development. In: Fleer M., González Rey F., Veresov N. (eds) *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity*. Perspectives in Cultural-Historical Research, vol 1. Singapore: Springer.

Goulart, Daniel Magalhães. (2017). *Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília. Accesado en 26 de septiembre de 2019 de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24008>

Japiassú, Hilton & Marcondes, Danilo. (1996). *Dicionário Básico de Filosofia*, 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Madeira-Coelho, Cristina. M. (2019). Desafios da Formação Docente: contribuições da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica, pp. 95-112. Mitjás Martínez, Albertina; González

Rey, Fernando & Puentes, Roberto Valdez (orgs). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade Discussões sobre Educação e Saúde*. Uberlândia: UDUFU.

Mitjás Martínez, Albertina & González Rey, Fernando. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.

Morin, Edgar *O Pensar Complexo*. (1999). Pena-Veja, Alfredo & Nascimento, Elimar Pinheiro (orgs). Rio de Janeiro: Garamond.

Muniz, Luciana S.; Almeida, Pilar. (2013). Diálogos entre as obras de Paulo Freire e Fernando González Rey: aproximações e diferenciações. In: Célio da Cunha; Maria Abádia da Silva. (Org.). *Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação*. 1ed.Brasília: Liber Livro, v. 1, pp. 355-378.

Jesus, Paulo Henrique Martins de. (2018). *Ser no tempo: imagem, tecnologia e subjetividade no mundo contemporâneo* 26/03/2018. Mestrado em Comunicação Universidade de Brasília, Brasília. Acessado em 18 de diciembre de 2019 de https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34207/1/2018_PauloHenriqueMartinsdeJesus.pdf.

Silva, Kátia Oliveira. (2019). *O Desenvolvimento Subjetivo na Infância: histórias, brincadeiras peraltagens*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Acessado em 18 de diciembre de 2019 de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35784>

Salva, Sueli. (2016). Educação Infantil: uma reflexão acerca do tempo, pp. 309-324. Em Cancian, Viviane; Ache; Gallina Simone Freitas S. & Weschenfeder, Noeli. *Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil*. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: MEC, SEB.

LA RELACIÓN ORIENTADOR/ALUMNO EN LA FORMACIÓN DOCTORAL: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD

José Fernando Patiño Torres

Universidade Federal do Tocantins. Palmas, Brasil

Resumen

El presente texto aborda algunos de los aspectos y procesos subjetivos involucrados en la relación orientador-alumno dentro de la formación de doctorado, a partir de la Teoría de la Subjetividad de González Rey. Se trató de una investigación que invitó a estudiantes de doctorado de tres universidades brasileñas, con sus respectivos orientadores. La Epistemología Cualitativa orientó los procesos de construcción de información con base en sus tres principios de base: el carácter constructivo-interpretativo de la producción de conocimiento; la naturaleza dialógica y procesual de ese conocimiento; y la singularidad como fuente legítima de producción científica. Como aporte fundamental al debate se logró desarrollar un modelo teórico que explica la forma en que se configura subjetivamente una relación de orientación favorecedora de la emergencia del sujeto en el doctorado. Esta configuración subjetiva de orientación está integrada por cinco aspectos: 1) el acogimiento, la valorización y confianza; 2) el desarrollo de la autonomía del estudiante; 3) la admiración mutua entre orientador-alumno; 4) la dialogicidad orientador-alumno y la provocación como estrategia de ruptura; y 5) el lugar del error en la formación doctoral. Con este estudio se pretende avanzar en la comprensión e intervención de procesos educativos a nivel de doctorado.

Palabras clave: relación de orientación; formación doctoral; teoría de la subjetividad; epistemología cualitativa; sujeto.

Abstract

This paper addresses some of the subjective aspects and processes involved in the student-supervisor relationship within the doctoral training, based on González Rey's Theory of Subjectivity. It was a study that invited doctoral students from three Brazilian universities, with their respective supervisor. Qualitative Epistemology guided the processes of information construction based on its three basic principles: the constructive-interpretative nature of knowledge production; the dialogic and procedural nature of that knowledge; and singularity as a legitimate source of scientific production. As a fundamental contribution to the debate, it was possible to develop a theoretical model that explains the way in which a relationship of supervision that favors the emergence of the subject in the doctorate is subjectively configured. This subjective configuration of supervision is made up of six aspects: 1) acceptance, valorization and confidence; 2) the development of student autonomy; 3) mutual admiration between supervisor-student; 4) the dialogicity supervisor-student; 5) the place of error in doctoral training; 6) provocation as a strategy of rupture. With this study, we intend to advance in the understanding and intervention of educational processes at the doctoral level.

Key Words: supervision relationship; doctoral training; theory of subjectivity; qualitative epistemology; subject.

Introducción

El presente trabajo es un desdoblamiento de la tesis doctoral titulada “La formación investigativa de estudiantes de doctorado en educación y psicología: un estudio de la relación orientador-alumno a partir de la Teoría de la Subjetividad”, la cual fue orientada por el profesor Fernando González Rey, dentro del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Brasilia. Esta investigación contribuye a estudios sobre la formación universitaria, a nivel de postgrado, desde una perspectiva que entrelaza la Teoría de la Subjetividad y la Epistemología Cualitativa (González Rey, 1997; 2002; 2007; 2011; González Rey y Mitjans Martínez, 2017b; 2018; Patiño & Caires, 2018; Patiño, 2016).

Dentro del campo científico de la orientación doctoral, se han encontrado varios estudios que abordan el fenómeno desde diferentes enfoques. En la investigación de Patiño (2016) se concluyó que los enfoques funcionalistas y descriptivos son dominantes, dando lugar privilegiado a visiones psicoeducativas de naturaleza nomotética, conductual y normativa. Aunque estos abordajes desarrollan valiosos manuales metodológicos para la formación doctoral, la subjetividad, como posibilidad teórica y epistemológica para el estudio de la relación de orientación, está ausente en el debate científico. Asimismo, faltan modelos teóricos que expliquen cómo se configura subjetivamente la relación entre orientadores y estudiantes de doctorado, cuestión que, entre otros aspectos, justifica el presente trabajo.

Estudiar la formación doctoral, desde la Teoría de la Subjetividad, implicaba comprender y explicar, de manera entrelazada, las producciones subjetivas de los alumnos y orientadores en torno a la relación establecida entre ellos. Para ello nos interesó mostrar que la formación investigativa a nivel de doctorado tiene un componente emocional predominante en la trayectoria del estudiante de doctorado. La unidad entre lo emocional y lo simbólico ha permitido mostrar y explicar la complejidad de varios procesos subjetivos como la motivación, el aprendizaje y la producción de conocimiento (González Rey, 2016; 2014c; 2012b) todos de gran relevancia para proponer modelos teóricos sobre la formación doctoral y universitaria en general (Patiño y Caires, 2018; Patiño, 2016; Caires, 2015). Nuestra visión desde la subjetividad nos permitió defender teóricamente una tesis: que la relación de orientación, al configurarse subjetivamente bajo ciertas características cualitativas, puede favorecer la emergencia del sujeto que se forma en el doctorado. Estas características, que serán explicitadas a lo largo del documento, son: acogimiento, valorización y confianza; desarrollo de la autonomía del estudiante; admiración mutua entre orientador-alumno; dialogicidad orientador-alumno y la provocación como estrategia de ruptura; y el aprovechamiento del error en la formación doctoral.

En articulación con lo anterior, desde la epistemología cualitativa queremos defender una apuesta: que para entrar en los aspectos y procesos subjetivos que se desarrollan en la formación investigativa doctoral, es necesario contar con procesos científicos orientados por tres principios epistemológicos centrales: la dialogicidad; la construcción interpretativa del conocimiento; y la singularidad como fuente legítima de saber científico. En términos metodológicos, se utilizaron instrumentos tales como dinámicas conversacionales y situaciones de observación participativa en momentos informales durante la formación doctoral: clases, grupos de investigación, momentos de orientación y congresos científicos. Para el presente trabajo, hemos privilegiado algunas informaciones resultantes en las dinámicas conversacionales, todas ellas de gran valía para fundamentar nuestras aseveraciones.

Este trabajo pretende destacar el valor heurístico de la Teoría de la Subjetividad y su respectiva epistemología cualitativa, como una plataforma científica innovadora para comprender y explicar la relación que se desarrolla en la formación doctoral, proceso que se caracteriza por su naturaleza subjetiva (Patiño, 2016). Con esto se pretende revitalizar, frente al dominio de los estudios cognitivos y comportamentales, la emoción y la motivación, en tanto configuración subjetiva, como categorías teóricas centrales en la trayectoria formativa de doctores en educación y psicología.

La formación doctoral y la relación de orientación desde la perspectiva teórica de la subjetividad

La Teoría de la Subjetividad, creada por González Rey, surgió como una alternativa al dominio de las posiciones epistemológicas de naturaleza funcionalista y determinista que hemos mencionado anteriormente. De la misma forma, la subjetividad recupera el valor de los procesos emocionales que fueron negados por las visiones racionalistas, a-teóricas y esencialistas de pseudociencia que han caracterizado el pensamiento moderno (González Rey, 2015; 2014a; Patiño, 2013; Pickersgill, 2012; Broncano & Pérez, 2009; Polanyi, 1970). En este sentido, una producción subjetiva implica la unidad entre la emoción y la dimensión simbólica, la cual puede incluir, dependiendo de su calidad generadora, la imaginación y la fantasía. Complementando este punto, podemos decir que:

La subjetividad se organiza como una configuración compleja de sentidos subjetivos que se caracteriza por un flujo de procesos en el que los procesos simbólicos y emocionales aparecen juntos como una nueva cualidad diferenciada ... estas unidades simbólico-emocionales especifican el carácter ontológico de la experiencia humana ... La subjetividad no es un producto ni un epifenómeno del “mundo objetivo”. Más bien, la subjetividad representa un nuevo sistema de la realidad humana que se caracteriza por su propia producción (González Rey, 2016, p. 185. Traducción del inglés).

Tomar la subjetividad como referencia para el presente trabajo también implica asumir la epistemología cualitativa para comprender los procesos cualitativamente diferenciados que tienen lugar en la formación doctoral. Varios estudios de nuestra línea de trabajo científico nos han permitido contar con un corpus teórico-epistemológico suficiente para fundamentar nuestra investigación en contextos educativos de nivel superior (González Rey, 2006; 2009; 2012b; 2014a; 2014b; Barreto & Mitjans Martínez, 2007; Mitjans Martínez, 2009; Amaral & Mitjans Martínez, 2009; Peres, 2012; Patiño, 2012; 2016; Rossato, Matos y De Paula, 2018; Patiño y Caires, 2018). En palabras de Peres, defendemos un trabajo de esta naturaleza pensando que:

Las investigaciones en educación ... pueden proporcionar nuevas reflexiones sobre diferentes elementos configurados en el aprendizaje. Así como la organización de procesos de aprendizaje que privilegien la construcción de ideas y no su reproducción. Proceso que pasa por el reconocimiento, no solo de la singularidad de los fenómenos que estudiamos, sino del alumno que es el actor principal de esta trama (Peres, 2012, p. 197).

Teniendo en cuenta lo anterior, criticamos las teorías clásicas del aprendizaje que ven la formación a partir de supuestos racionalistas, reproductivistas e internalistas. Esta crítica se

articula de manera pertinente con las contribuciones realizadas por Freire cuando definió lo que denominó como “educación bancaria”:

En lugar de comunicarse, el educador hace “comunicados” y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben con paciencia, memorizan y repiten. Aquí está la concepción “bancaria” de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es recibir depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen para ser coleccionistas o registradores de las cosas que archivan. Al final, sin embargo, los 2410 grandes archivados son los hombres, en esta (en la mejor de las hipótesis) errónea concepción “bancaria” de educación. Archivados, porque, fuera de la búsqueda, fuera de la praxis, los hombres no pueden ser. (Freire, 1987, p. 33. Traducción del portugués).

Es por eso que, dentro de los procesos formativos centrales en el postgrado, identificamos la cualidad ontológica de los posicionamientos subjetivos que generan los estudiantes. El alumno debe participar en un tejido relacional que posibilite dialogicidad, compromiso y provocación permanente. Cuando el estudiante de doctorado siente que es un productor de ideas de su propia tesis y de su proceso formativo, que es mucho más que la tesis, esto también favorece la emergencia del sujeto que aprende y produce conocimiento científico (González Rey, 2014a; Patiño, 2016). El sujeto sería entonces, entre otros aspectos, ese estudiante cuya posición implica creatividad e invención en la formación (Mitjás Martínez, 2014; Amaral, 2011; Barreto, 2009; Mitjás Martínez, 2012a; 2012b). En este entendimiento, “solo existe saber en la invención, en la reinversión, en la búsqueda inquieta, impaciente y permanente que los hombres hacen en el mundo, con el mundo y con los demás. También es una búsqueda esperanzadora” (Freire, 1987, p. 34. Traducción del portugués).

Queremos resaltar que el sujeto, en esta plataforma teórica, es una categoría diferenciada que no es equivalente a términos como individuo o persona. Cuando hablamos teóricamente del sujeto, nos referimos a un posicionamiento cualitativamente diferente y caracterizado por producciones subjetivas a partir de las cuales un individuo, una familia o cierto grupo social abre vías de subjetivación frente a procesos de normatización de la vida cotidiana (González Rey, 2016, 2015, 2014a, 2002; González Rey y Mitjás Martínez, 2017a). Ser sujeto en la formación doctoral, desde nuestra perspectiva, implica confrontar posiciones establecidas y cristalizadas en el mundo académico, y construir un camino de producción subjetiva de tipo autoral, crítico y reflexivo (González Rey, 2012a; 2002; Di Gregori, 2009; Burger Y Burger, 2001). Sujeto y aprendizaje, para el presente estudio, pueden constituir una relación de suma pertinencia, a saber:

El carácter singular del aprendizaje nos obligará a pensar en nuestras prácticas pedagógicas sobre los aspectos que propician el posicionamiento del alumno como sujeto del aprendizaje, lo que necesariamente involucrará al alumno con sus experiencias e ideas en el espacio del aprender. Esto se logra no solo con los aspectos técnicos involucrados en la exposición del contenido, sino también con el desarrollo de relaciones que facilitan el posicionamiento activo y reflexivo de los estudiantes, lo que nos lleva a otra consecuencia al considerar al sujeto que aprende en prácticas pedagógicas: la comprensión del aprendizaje como una práctica dialógica (Mitjás Martínez, 2006b, p. 38. Traducción del portugués).

El aprendizaje, entonces, es mucho más que un proceso cognitivo, racional e individual. Es, sobre todo, un proceso basado en la comunicación de naturaleza dialógica, relacional y

emocional. El aprendizaje, como una producción de conocimiento, carente de emoción, se convierte en un simple acto de obediencia, que ciertamente no caracteriza nuestra perspectiva en la que el sujeto es un potencial generador de posibilidades de nuevos mundos de ideas, acciones y estrategias. En consecuencia, con este razonamiento consideramos que:

Toda forma de conocimiento es una producción subjetiva y puede considerarse como un desarrollo liberador, saludable y facilitador, siempre que represente un nuevo camino de producción subjetiva, asumido activamente por la persona como sujeto de la acción. La acción y la producción intelectual representarán procesos imaginativos con profundas implicaciones emocionales, que formarán parte de la configuración subjetiva de la acción en la que se genera el conocimiento (González Rey, 2014a, p.46. Traducción del portugués).

Por eso, cuando el alumno se siente parte del espacio dialógico del aula, esto abre opciones para ser productor de ideas y generador de diferentes sentidos subjetivos sobre lo que aprende. Diversas investigaciones (Mitjans Martínez & Rossato, M., 2013; Patiño, 2012; Campolina, 2012; Rodrigues, 2012; Amaral, 2011; Tacca, 2009; Mitjans Martínez, 2003) nos han enseñado que cuando un estudiante siente pasión por cierto campo de conocimiento, subjetivamente desarrolla recursos de calidad diferenciada que le permiten mantener su motivación en el trabajo académico, lo que favorece producciones genuinas y autorales. Siguiendo a Mori, podemos decir entonces:

La producción de sentidos subjetivos en el proceso de aprendizaje ocurre a través de la participación del estudiante en la actividad que está realizando. Es un proceso marcado por su implicación emocional y su condición como sujeto, además de una actitud formal para cumplir determinaciones externas a él. Ser sujeto en el proceso de aprendizaje requiere más que solo cumplir con las tareas establecidas por el profesor. (Mori, 2012, p. 207. Traducción del portugués).

Los sentidos subjetivos como una unidad básica de subjetividad, a su vez, están entrelazados en organizaciones subjetivas más grandes y complejas llamadas configuraciones subjetivas. La configuración subjetiva se compone entonces de una serie de sentidos subjetivos organizados como un sistema, en relación con un campo particular de la vida: el estudio de las matemáticas; la formación doctoral; una relación amorosa, entre otros. La configuración subjetiva es paradójica: es dinámica y, al mismo tiempo, adquiere ciertas formas de dominio y estabilidad en la vida de la persona, lo cual es parte constitutiva de su personalidad. (González Rey, 2016; 2012b; González Rey, Mitjans Martínez, Rossato y Goulart, 2017).

Vale la pena aclarar que no todo aprendizaje está relacionado con la emergencia del sujeto. Hay muchos procesos de aprendizaje que tienen un enorme valor en la vida de postgrado, pero que se limitan a comportamientos reproductivos que realizan algunos estudiantes. Un ejemplo de esto es aprender la formatación de los documentos académicos, un proceso que ciertamente es de naturaleza operativa. En muchas ocasiones, y eso el trabajo de campo nos lo ha enseñado mucho, los estudiantes de doctorado toman posiciones que no confrontan algunos espacios pedagógicos cristalizados, acomodándose a través de una aparente pasividad. En casos como este podemos ver, al menos, dos posibilidades: por un lado, que no siempre somos sujetos de nuestros procesos de desarrollo/aprendizaje. Por otro lado, y dependiendo del caso en cuestión, también podemos analizar esta aparente pasividad de los

estudiantes de doctorado frente a los conceptos y prácticas institucionalizados de la academia, como un posicionamiento estratégico de una persona que no se desgasta luchando contra los sistemas totales (en el sentido en que Goffman lo define, 1974), pero que crea procesos de singularización en aquel campo de conocimiento que lo apasiona en su formación.

Por lo anterior, queremos aquí realizar un destaque sobre la naturaleza compleja de la epistemología cualitativa. Esta complejidad nos hace criticar y superar las interpretaciones directas, de sesgo conductista, mediante un modo constructivo de conocimiento que nos posibilita interpretar la condición cualitativa del estudiante que se posiciona como sujeto, a partir del análisis profundo de la trama de producción de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas producidas en un determinado campo de la vida de una persona. De esa forma, un contexto educativo normatizado y reproductivo no define la calidad del aprendizaje del estudiante de doctorado, ya que, desde nuestro entendimiento, lo social no determina directamente la condición subjetiva del alumno. Esto implica defender una relación dialógica y tensa entre doctorando y universidad, en la que el propio alumno es un actor fundamental de su propia trayectoria formativa (González Rey, 2016; González Rey, 2004a; González Rey y Patiño, 2017).

Finalmente, la formación doctoral, como producción subjetiva, es un proceso que no puede explicarse a partir de las dos formas teóricas tradicionales: la internalización de tipo cognitivo/cultural (Cole, 1999; Vygotsky, 1995; Bruner, 1988; 1997), o la construcción social (Gergen, 2006; Bourdieu & Passeron, 1967; Bourdieu, 2000). Pensar en la formación doctoral, como proceso subjetivo, no sugiere, de modo alguno, ignorar el lugar que tienen los procesos sociales, históricos y culturales dentro de los programas de postgrado. Por el contrario, se reconocen los procesos socioculturales y la capacidad del individuo para posicionarse en su propia formación, como parte integral de un sistema subjetivo entrelazado (González Rey, 2016; 2011; 2004a; Patiño y Goulart, 2016). La perspectiva de la subjetividad, de múltiples formas, implica considerar que el estudiante doctoral genera mundos subjetivos con una relativa independencia de los contextos y grupos en los que ha participado a lo largo de su trayectoria. Esta relativa independencia, de alguna forma, es parte de lo que vamos a defender a continuación en este trabajo.

Metodología

Esta investigación se realizó con base en la epistemología cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa de González Rey (González Rey, 1997; 2000; González Rey y Mitjans Martínez, 2016; 2017a), cuya plataforma de pensamiento se basa en tres principios para el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica:

1. El carácter constructivo-interpretativo de la producción de conocimiento científico: desde la epistemología cualitativa, confrontamos la concepción de “dato”, ya que esta considera formas ontológicas preexistentes a la experiencia científica propiamente dicha. En este estudio, la construcción y la interpretación, como unidad epistemológica, tienen valor dentro del proceso orientado subjetivamente por el investigador en la generación de conocimiento:

El proceso de construcción teórica es un proceso vivo en el que el investigador se convierte en el núcleo generador del pensamiento, que es una parte inseparable del curso de la investigación. Las construcciones particulares de una investigación concreta representan, en sí mismas, una producción teórica importante. Sin

embargo, son sus nexos, relaciones y contradicciones con el nivel macro que permiten la importancia de esta investigación para la producción teórica general de la ciencia (González Rey, 2007, p. 24. Traducción del inglés).

2. La naturaleza dialógica y procesual en la producción de conocimiento: partimos de la comprensión de que la producción de conocimiento es un proceso que está estrictamente vinculado al carácter cualitativo de la relación que el investigador desarrolla con los participantes de la investigación. En este sentido, podemos decir que la relación investigador-participante es el mejor instrumento de la investigación en sí, y desde este posicionamiento se desarrollan situaciones, estrategias y prácticas metodológicas que favorecen expresiones genuinas y nuevas producciones subjetivas en relación con el tema abordado. De esa forma,

El carácter dialógico y abierto de la investigación basada en la epistemología cualitativa no sigue una lógica instrumental orientada hacia la comprensión de la investigación como una secuencia de instrumentos a ser aplicados. La comprensión de la investigación como proceso dialógico lleva a poner el foco en la creación de un clima dialógico que demanda, de parte del investigador, la habilidad para motivar, provocar y estimular las reflexiones e interés de los participantes en el estudio (González Rey, 2013, p. 13).

3. La singularidad como fuente legítima de conocimiento científico: en los estudios psicoeducativos más convencionales, comentados en una sección anterior, la singularidad comenzó a usarse como una categoría de “moda”, pero las prácticas científicas no han restituido su profundo valor, y mucho menos sus implicaciones epistemológicas y metodológicas para la producción de conocimiento. Lo singular, en nuestra perspectiva, tiene un carácter cualitativo que permite dos procesos epistemológicos entrelazados: visibilización de la especificidad de la procesualidad de los individuos y grupos en la producción de sentidos subjetivos (González Rey, 2007) y generalización teórica emergente a partir de la producción de modelos teóricos que se nutren de estudios de caso específicos que posibilitan conceptualizaciones más abarcadoras (González Rey y Mitjans Martínez, 2019).

Estos tres principios funcionan en unidad basados en una lógica configuracional que el investigador desarrolla en el curso de la investigación. La lógica configuracional es flexible, creativa, histórica y teórica, por lo que no es posible prever ni etapas ni procedimientos preestablecidos fuera de la experiencia del escenario social de la investigación. Por lo tanto, la epistemología cualitativa exige, del investigador, una capacidad permanente de creatividad (Mitjans Martínez, 2012b) que le permita producir inteligibilidad en relación con las construcciones interpretativas que van emergiendo durante el campo.

Participantes

Fueron invitados cinco estudiantes que cursaban doctorado en educación y/o psicología con sus respectivos orientadores. Contar con los dos actores clave del proceso de formación doctoral –estudiantes y orientadores–, fue fundamental para construir un marco de inteligibilidad más completo sobre la llamada *relación de orientación*. Los criterios de selección construidos fueron:

Para los orientadores:

1. Ser orientador activo dentro de un programa de doctorado en educación o psicología en Brasil.
2. Tener más de cinco años de experiencia en la formación doctoral.
3. Participar voluntariamente de las situaciones e instrumentos de campo.

Para los doctorandos:

1. Ser estudiante activo de un programa de doctorado en educación o psicología.
2. Llevar, al menos, dos años de estudios de doctorado.
3. Participar voluntariamente de las situaciones e instrumentos de campo.

Una aclaración necesaria para el presente trabajo es la siguiente: para facilitar la presentación de las construcciones interpretativas, y sus posteriores consideraciones finales, se ha realizado un recorte a partir de las producciones subjetivas de dos de los participantes de todo el estudio: Jairo y Juliana.³¹ Sobre Jairo, podemos decir que es un estudiante de doctorado de 41 años oriundo de Cali (Colombia), casado y con una hija. Jairo, con gran esfuerzo, viajó a Brasil para hacer su doctorado en una prestigiosa universidad en el área de psicología social del trabajo y las organizaciones (PSTO). Por otro lado, Juliana tiene 30 años, brasileña casada y proveniente de Piauí, una de las regiones más pobres del Brasil. Ella realiza doctorado en educación en una prestigiosa universidad federal del centro-oeste del país. Esta participante ha realizado, con un enorme esfuerzo, un pregrado y una maestría en pedagogía en Maranhão. Ambos casos comparten el hecho de que son estudiantes de origen social muy humilde y con poco capital relacional en los espacios sociales en los que se formaban como doctores.

Escenario social e instrumentos de la investigación

González Rey (2007) define el escenario social de la investigación como los espacios, momentos y emociones producidos dentro de la relación entre el investigador y los participantes. Para el caso particular de este estudio, fue importante contar con la ayuda de diferentes colegas, profesores y principalmente el orientador de la tesis desde la cual se genera este artículo, de tal manera que pudiera insertarme en el sistema de relaciones de estudiantes y profesores que orientan en los programas doctorales. Debido a que los estudiantes de doctorado y los orientadores estudiaban y trabajaban en diferentes lugares, como investigador tuve que transitar por Cali (Colombia), Brasilia, São Paulo, Goiânia y Anápolis (Brasil), con el ánimo de generar situaciones y encuentros que promovieran un vínculo suficiente para generar construcciones informativas.

Con relación a los instrumentos, asumimos, desde la metodología constructivo-interpretativa que orienta el trabajo, una concepción abierta, flexible y creativa en la creación de recursos que permitan producciones subjetivas genuinas. Es importante comentar que el instrumento es cualquier situación, inductor o estrategia que causa una expresión libre, reflexiva y dialógica dentro de la relación íntima entre el investigador y los participantes (González Rey,

³¹ Por consideraciones éticas de la investigación, estos nombres son ficticios.

2007; González Rey y Mitjans Martínez, 2016; González Rey y Mitjans Martínez, 2017a). Así, se utilizaron los siguientes instrumentos provocadores: dinámicas conversacionales, escritos reflexivos académicos y situaciones de observación participativa en momentos informales durante la formación doctoral (clases, directrices, congresos científicos y reuniones de grupos de investigación).

Construcción de la información

Desde la metodología constructivo-interpretativa, la construcción de la información es uno de los procesos centrales en términos de producción de conocimiento. El carácter constructivo supone una artesanía teórico-metodológica que articula trabajo de campo y la generación de inteligibilidad sobre el fenómeno que estudiamos, que para el presente trabajo es la formación doctoral. La construcción interpretativa es un proceso continuo constituido por conjeturas, indicadores e hipótesis, producciones estas que van refinándose y ganando congruencia y consistencia para llegar a la edificación de un modelo teórico con valor heurístico (González Rey, 2019; González Rey y Mitjans Martínez, 2017a; 2018).

En esta procesualidad, las conjeturas son las ideas iniciales que el investigador va produciendo en su movimiento especulativo, las cuales, conforme se van produciendo nuevas informaciones, pueden apoyar la generación de los primeros indicadores. En palabras de González Rey y Mitjans Martínez,

Los indicadores resultan del significado que el investigador genera, acompañando los diferentes modos de expresión de los participantes de una investigación. El indicador nunca es una definición aislada. La apertura de un indicador debe remitir a otros indicadores que el investigador debe, de forma activa, buscar, pues ese es el proceso en el que emerge el modelo teórico (2017a, p. 110. Traducción del portugués).

El tejido de diversos indicadores, A lo largo de esta costura interpretativa, diversos indicadores construidos van generando caminos de inteligibilidad hacia la creación de algunas hipótesis en relación con cierto aspecto del caso que estamos estudiando. Conjeturas, indicadores e hipótesis no son instancias de valor epistemológico previo, ni verdades susceptibles de comprobación empírica, sino verdaderas construcciones hipotéticas que van ganando solidez, o se van debilitando y perdiendo valor, conforme avanza la producción teórica de la lógica configuracional del investigador. Cuando este camino interpretativo consigue explicar un determinado aspecto del fenómeno estudiado, conjeturas, indicadores e hipótesis dan lugar a lo que González Rey denomina como modelo teórico. Así, “los modelos teóricos combinan indicadores y otras especulaciones teóricas en un intento por obtener la mejor imagen para explicar y representar el tema que está siendo estudiado” (González Rey & Mitjans Martínez, 2018. Traducción del inglés).

Entrando concretamente en los casos aquí estudiados, podemos decir de inicio que la relación de orientación en la formación doctoral, como producción subjetiva, es muy singular. Por esta razón, no existe una tipología única de orientación, pero existen múltiples formas de constituir este vínculo para enfrentar los desafíos académicos y extra-académicos de esta trayectoria. Durante el trabajo de campo, directa e indirectamente, surgió la siguiente cuestión, lo cual concuerda con algunos estudios sobre el tema (Khene, 2014; Halsea, 2011; Halsea & Malfroy, 2010; Espindola & Bianchetti, 2012): la orientación suele ser la relación más significativa y exigente en la formación doctoral. Desarrollar una relación con un

orientador determinado implica construir una experiencia académica y personal que abre caminos posibles, y cierra otros. Entendiendo que la relación de orientación es el espacio más significativo del doctorado, vamos a mostrar algunos aspectos y procesos subjetivos que conforman dicha relación, haciendo articulaciones entre materiales de campo, teoría e interpretación.

Un primer aspecto que queremos abordar, en la relación de orientación, está relacionado con procesos subjetivos como el acogimiento, la valorización y la confianza que se producen mutuamente entre el orientador y el alumno, los cuales son críticos para el porvenir del doctorado. Al respecto, Jairo comenta lo siguiente:

El papel de mi orientador (Célio) es el de un padre que orienta, un padre que apoya, un padre que da dos o tres elementos cruciales, un padre que coloca su experiencia en uno. Yo lo conocí en Cali y me dijo: venga yo me lo llevo para Brasil. Y me inspiró mucha confianza, él me dio confianza. Por ejemplo, la carta de recomendación que mi orientador me escribió para que me dieran la beca para la Universidad de Valencia... yo pensaba que ese señor estaba hablando de otra persona, porque escribió muchas cosas maravillosas sobre mí. Es tan generoso y estimulante, pero además es tan noble de su parte, que la verdad me sorprende que un orientador de doctorado fuera capaz de recomendar tan suficientemente bien a un alumno (Jairo, 41 años. Doctorando en PSTO).

Podemos percibir cómo Jairo se refiere a su orientador con mucha implicación emocional, inclusive lo llama como “padre”. Queremos resaltar aquí una conjetura que nos parece relevante: el proceso afectivo vinculado a la confianza y el aprecio construidos en esta relación, abre posibilidades para que Jairo pueda salir de su país de origen y enfrentar los desafíos de la formación doctoral, bajo su condición de extranjero. En el proceso constructivo-interpretativo, nos pareció curioso que Jairo resaltara, con énfasis, los elogios que había escrito su orientador en la carta de recomendación para ingresar al doctorado. ¿Por qué era tan importante, para Jairo, ser reconocido con elogios? A partir de esta segunda conjetura, hice la siguiente provocación:

Investigador: *Jairo, sentiste que esta carta no hablaba de ti. Cuéntame un poco al respecto.*

Jairo: *Sí, porque mi relación con mis orientadores anteriores fue diferente. Siempre sentí que tenía que estar totalmente subordinado. Por ejemplo, ellos se graduaron de importantes universidades de Europa, pero nunca nos apoyaron para seguir sus pasos. No recuerdo que ningún profesor me haya invitado a ganar una beca, o hacer una publicación y, menos aún, hacer un doctorado. Dijeron que no era para nosotros, era pura arrogancia y mezquindad. Te soy sincero: mi doctorado se debe al hecho de que tuve la suerte de conocer a Celio, que siempre creyó en mí. Me lo dijo una vez: vas a ser un gran investigador. ¿Cómo me dice eso, a mí, un investigador internacional como él? Si yo solo era un profesor universitario de origen popular. Nadie en mi barrio ha llegado a estudiar un doctorado. Esto fue muy estimulante, y por eso yo quería aprovechar todos los espacios, disciplinas, profesores. Yo debía ser recíproco con mi orientador, con mi padre.*

En la historia subjetivada previa de Jairo, un tipo de relación de orientación dominante aparece vinculada a la subordinación del alumno y a una cierta “arrogancia y mezquindad” de

los profesores que no abrían posibilidades para sus alumnos, en ese contexto social del cual proviene el participante. Un primer indicador que emerge aquí es el extrañamiento que produce la expresión de Celio sobre Jairo en relación con reconocerle, en su proceso formativo, que sería un gran investigador. Jairo no se había sentido, en sus experiencias formativas previas, acogido y reconocido como persona que podía ser capaz de avanzar y superarse de sus orígenes. Otro indicador, relacionado con el anterior, es la ruptura subjetiva que promueve la calidad afectiva de esta nueva relación de orientación en Jairo, lo cual generó campos de subjetivación sin precedentes. Es pertinente mencionar que, en la trayectoria formativa de Jairo, logró ser el estudiante con las calificaciones más sobresalientes y su tesis fue considerada, por la facultad, como la mejor producción académica de su grupo, lo cual él asocia a un valor: la reciprocidad con su orientador.

Este aspecto puede entenderse como un elemento fundamental para la formación: la calidad de la relación de orientación también se desarrolla en el surgimiento de una ética del aprendizaje (Patiño, 2016). Cuando hablamos de ética, no lo hacemos de necesidad asumiendo puntos de vista racionalistas propuestos por los autores de la filosofía/sociología de la ciencia (Ver Santos, 2010; 2008; Morín, 2005; Fourez, 1995); más bien, entendemos que la formación está necesariamente atravesada por aspectos ético-morales que operan como producciones subjetivas (sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas) que alimentan la relación de orientación en sí.

En la medida en que la relación de orientación va desarrollándose, se van generando nuevas rupturas subjetivas que tributan tanto para la formación doctoral de Jairo, como para otras áreas de la vida como la enseñanza universitaria:

En el doctorado vi que era posible crecer. Mi asesor habla varios idiomas, conoce casi el mundo entero, tiene un gran capital cultural. Con él me di cuenta de que yo también podía ser investigador y luego orientar a otros. Y ahora que estoy orientando en los postgrados, también quiero que sigan, avancen, publiquen y se presenten en congresos. Y yo lo logro. Mis alumnos publican conmigo, me acompañan a los eventos y me dicen: Jairo, tú siempre nos animas a progresar. Después de mi doctorado, yo ya no soy el mismo profesor que era antes.

Este es un excelente ejemplo que nos lleva a reflexionar sobre el valor de la formación doctoral para profesionales que trabajan en la docencia. Como hipótesis, pensamos que Jairo ha generado una ruptura a su sistema de valores previo, mediante una relación de orientación que confronta sus presupuestos tanto de la formación, como de la docencia que él ejerce. Los valores emergentes, que operan como producciones subjetivas, se integran a las configuraciones subjetivas vinculadas con la docencia que él realiza con sus estudiantes. Al respecto, González Rey comenta sobre la relación entre subjetividad y valores personales, en una unidad teórica que nos permite avanzar en esta construcción:

Las ideas serían actos de imaginación siempre involucrados por un propósito más amplio, que sería el modelo intelectual subjetivo a partir del cual la persona produce conocimiento dentro de la configuración subjetiva de un evento o actividad en su vida. Por lo tanto, las ideas que una persona desarrolla sobre un tema no son solo la expresión lógica del pensamiento como una operación cognitiva, que juzga neutralmente el tema que lo suscitó; por el contrario, estas serán portadoras de sentidos subjetivos que expresan la configuración subjetiva del sujeto involucrado en esta operación, lo que hace de esta construcción también una producción de valores

personales en relación con un tema. (González Rey, 2014a, p. 47. Traducción del portugués)

Esta red de procesos subjetivos que involucran ética, formación y vida profesional, refuerza la hipótesis anteriormente propuesta en relación con la interdependencia que existe, en el caso de Jairo, entre formación investigativa y docencia (para ampliar el tema, ver el estudio de Tacca, 2009), lo cual, en la lógica configuracional del caso, parece operar como una unidad de desarrollo subjetivo (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a; González Rey; Mitjáns Martínez; Rossato & Goulart, 2017).

Complementando este primer aspecto, también tenemos el caso de Juliana, que es de Piauí y está estudiando su doctorado en el área de educación matemática. Tuvo su primer contacto con la ciudad y la universidad donde ahora estudia, justo cuando hizo el proceso de selección de ingreso al doctorado. Cuando le hablo sobre la relación de orientación, ella comenta con emoción lo siguiente:

Yo sin ser del área de matemáticas, fui acogida como si lo fuera. Esto fue muy importante. No me sentí un pez fuera del agua. Imagínate que yo vengo del fin del mundo, de Piauí, yo no soy nadie aquí. Y el profesor Luis me ayudó diciendo: “Juliana, tú puedes hacerlo, pues además de tener potencial, eres muy dedicada”. Yo no soy inteligente, pero soy muy dedicada como todas las mujeres de Piauí. ¿Es para hacer algo? Yo lo hago. Entonces tuve que superar los desafíos, y todavía lo estoy superando, de lo que implica entender qué son las matemáticas. (Juliana. 30 años, Doctoranda de educación en matemática).

Juliana, una joven estudiante proveniente del “fin del mundo”, como ella dice, cuenta con un orientador con características cualitativas muy particulares. Un primer indicador que podemos proponer es que la forma como se va forjando la relación de orientación, relación que está caracterizada por el afecto y la seguridad, favorece en Juliana la confianza sobre su capacidad para enfrentar los desafíos del doctorado. Ella destaca sus orígenes humildes (¡viene del fin del mundo!) y el hecho de que no tiene formación previa en matemática, elementos que se integran con una producción de sentidos subjetivos que se sintetizan en la expresión “no soy inteligente, pero soy muy dedicada”.

Este es precisamente el carácter paradójico de la subjetividad de Juliana: por un lado, podría parecer que se desvaloriza en sus capacidades intelectuales. No obstante, ella conserva una posición de dignidad articulada a un valor de la mujer de Piauí: la dedicación al trabajo. El valor de ser mujer piauiense puede constituirse, en esta red constructiva, como un segundo indicador que se articula al anterior, y que es favorecedor de la formación doctoral. Es significativo señalar que esta condición paradójica –no ser inteligente pero sí dedicada–, no obstaculiza el avance en el doctorado, en la medida en que sus posicionamientos subjetivos dentro de la relación de orientación están cargados de una riqueza afectiva que le proporciona autonomía y tranquilidad para seguir su formación en matemáticas, articulado a la producción subjetiva de ser una mujer cuya identidad cultural se caracteriza por el empeño y la dedicación.

Un segundo conjunto de aspectos, dentro de la orientación, son el nivel de presencia/ausencia y la dependencia/autonomía que el alumno desarrolla en su proceso formativo. El caso de Jairo es muy peculiar porque, como extranjero, tuvo que regresar a su país poco después de haber aprobado los créditos durante su primer año de doctorado. Jairo

tenía la necesidad de trabajar como profesor para mantener a su familia y continuar, a distancia, escribiendo su tesis doctoral. Al mismo tiempo, su asesor Celio fue flexible con él y confió en que avanzaría en su investigación, incluso sin estar presencialmente en la universidad, como es la exigencia institucional de los doctorados brasileros. En relación con esto, Jairo comenta:

Yo creo que no necesitaba tanto del tipo de orientador que cada día revisa algún progreso. Y mi orientador es muy ocupado porque viaja por todo el mundo. Así que creo que nos elegimos bien, mutuamente. Celio es el tipo de orientador que te dice dos puntos clave y eso es todo. Ahí ya depende del alumno. Me encantó su forma de orientación porque es un orientador desapegado del estudiante, y además me dejó investigar la clínica de trabajo desde el psicoanálisis, un campo que no era de su experticia. Yo noté que él siempre escogía a sus alumnos, con base en criterios de producción intelectual previa. Y por eso su esquema de orientación ha sido exitoso: más de 100 trabajos de postgrado dirigidos y aprobados. Le agradezco mucho que respetase mi deseo, ya que siempre estuve feliz y motivado para estudiar algo que me hacía vibrar. Imagínate que hice 4 libros, 6 artículos y docenas de conferencias con mi tema de tesis, durante mi doctorado. Fue muy productivo.

A partir de este extracto podemos interpretar un nuevo indicador, que viene tomando fuerza en líneas anteriores: la confianza es un valor que fortalece los procesos de constitución de la autonomía de Jairo como estudiante de doctorado. Esta autonomía inicia en el momento en que Celio le da libertad a Jairo para producir ideas sobre su tesis, sin imponerle un tema en contraposición a sus preferencias. La motivación está impulsada, como él dice, por su deseo de estudiar clínica del trabajo desde el psicoanálisis. No obstante, tenemos que subrayar que la autonomía no se genera en el vacío, pues Celio realiza procesos de selección de sus alumnos en los que privilegia a personas con capacidad para trabajar con independencia, condición que permite este estilo de orientación. Dentro del proceso de construcción de información, de todas formas, surgía una nueva pregunta: ¿cómo se constituía esa autonomía en Jairo, en términos cualitativos? Esta pregunta, que es el movimiento característico del método constructivo-interpretativo, se desdobló en la siguiente provocación que le hice a Jairo:

Investigador: *escribiste la tesis doctoral en otro país, lejos de tu orientador. ¿Cómo fue posible? Esto no es típico en las trayectorias doctorales.*

Jairo: *Si, eso es verdad. Yo te debo confesar algo. Mi forma de producción es muy caótica. Yo no hago las cosas de forma secuencial, organizada. Yo tenía mucho miedo de no ser capaz de escribir lejos de la universidad. Nunca había pensado sobre eso, pero creo que lo que me ayudó fue el hecho de que yo comencé a publicar trabajos sobre el tema de mi tesis. Yo me rodeaba de expertos en mi temática. Tomé, durante las clases del doctorado, muchos más cursos de los necesarios, buscando a la gente que producía conocimiento pertinente para mi tesis. Sí claro, yo estuve lejos de la institución, pero me mantuve ligado al debate científico en diversos espacios académicos. Eso fue muy importante.*

Esta nueva información nos permite pensar en una hipótesis que se alimenta de los indicadores construidos con anterioridad en el caso: Jairo se posiciona como sujeto de proceso formativo, buscando permanentemente nuevos espacios sociales que complementan la ausencia de la institución y de su orientador. Este punto es altamente

relevante, en el sentido en que nos permite entender que ninguna relación de orientación es determinante para la formación del doctorando. Si bien defendemos la tesis de que relaciones de orientación más robustas y productivas pueden favorecer desarrollos más interesantes en los alumnos, esto no es incompatible con la idea de que algunos de dichos alumnos, al asumirse como sujetos de su trayectoria doctoral, generan recursos y posibilidades que no se limitan a la orientación, ni a la universidad. Para el caso de Jairo, podemos interpretar que su alta producción académica, a lo largo del doctorado, es un indicador de su motivación en tanto configuración subjetiva del aprendizaje (González Rey, 2014c; Patiño, 2016) que lo hace tomar decisiones y acciones que lo favorecen en su avance doctoral.

Un tercer aspecto importante en la orientación es la admiración que se genera sobre el orientador. En la experiencia de hablar con varios estudiantes de doctorado, durante el trabajo de campo, surgieron expresiones como la de Juliana, que ponemos a continuación:

Es sensacional como persona, como profesor, como orientador, como amigo, como padre. El profesor Luis ha sido educador durante más de treinta años. En cambio, yo soy una simple profesora de poca experiencia en una ciudad pequeña de Brasil. En cambio, Luis es una referencia en el país. Creo que lo más interesante de mi orientador no es solo su enorme experiencia, sino la forma en que orienta; su dedicación, su compromiso como investigador; su respeto con los estudiantes; su humildad.

Juliana y Luis tienen una relación de orientación muy positiva que se nutre tanto de su amplia experiencia académica, como de los procesos subjetivos que componen la forma de orientación: dedicación, compromiso y respeto. Esto refuerza una interpretación previa relacionada con la importancia de los valores dentro del proceso subjetivo de configuración de la relación de orientación. Es común que encontremos orientadores con una trayectoria generosa en investigación y publicaciones, pero esta condición no necesariamente se vuelve un recurso subjetivo favorecedor para el proceso de orientación doctoral. En este sentido, podemos decir que ser un investigador exitoso no garantiza la capacidad de orientación, ya que estos (investigación y orientación en el doctorado) son oficios con diferentes dinámicas, desafíos y estrategias. Ahora bien, cuando la enseñanza, la orientación y la investigación se articulan de forma pertinente en configuraciones subjetivas de orientación, pueden emerger formas educativas que alimentan producciones subjetivas para la relación entre orientador y alumno, y por tanto para el progreso del doctorado.

Un cuarto aspecto que queremos destacar en la orientación es la dialogicidad orientador-alumno. En palabras de Juliana:

Para mí, mi orientador fue un presente, porque tanto yo entré en el área de la educación matemática, que era nueva para mí, como el profesor Luis ingresó en el mundo de la educación de jóvenes y adultos. Entonces, fue un intercambio muy enriquecedor. De hecho, el apoyo y el diálogo que tenemos, que a veces es mucho más diálogo que orientación, me ilumina mucho porque Luis nunca impone nada, sino que me hace reflexionar. Siempre acoge mis ideas y me ayuda a mejorar a partir de mis errores. Porque las matemáticas son muy difíciles para mí. Por lo tanto, no estoy perdida en ningún momento, y si por acaso me siento perdida, lo llamo, hablo con él a través de WhatsApp, Skype, correo electrónico.

En este tipo de orientación, se desarrollan varias cuestiones: primero, orientador y estudiante construyen una orientación en la cual los campos de conocimiento están interconectados y producen una nueva área de conocimiento: la educación matemática para jóvenes y adultos. Esta flexibilidad que ofrece Luis en la constitución de la problemática de la tesis de Juliana se fortalece pedagógicamente con una segunda cuestión: el surgimiento de formas de comunicación afectivas y efectivas que invitan a la reflexión sobre lo estudiado y que le permiten a Juliana no sentirse perdida en su proceso de aprendizaje. Esta disponibilidad que abre Luis, desde varias alternativas comunicativas (Skype, correo electrónico, WhatsApp) con su alumna, no solo se basa en una dimensión instrumental de la herramienta comunicativa, como dirían los teóricos de la mediación (por ejemplo, Leóntiev, 1978). En realidad, lo interesante es reconocer la calidad emocional que se desarrolla en la comunicación entre el orientador y la alumna, lo que le permite a ella sentirse desinhibida para aprender sobre la educación matemática, a pesar de que cree que “no es inteligente”.

Articulado con el diálogo aparece una cuestión de enorme valor: *la provocación como parte sustancial de la orientación*. Provocar implica que el orientador reconoce, en su alumno, la capacidad de pensar y producir nuevas comprensiones, a partir de continuas rupturas epistemológicas que favorecen el pensamiento científico sobre los problemas de las tesis. Un ejemplo interesante sobre esta parte de la orientación es el siguiente:

Yo quería estudiar, al comienzo de mi doctorado, psicología positiva para pensar en el trabajo clínico. Y mi orientador me dijo: ¿sabes qué? Lee a estos autores y luego hablamos de ello. Y me fui a casa a leer todo, tratando hacerme una representación más grande sobre lo que quería investigar, cuando me sorprendí: mi asesor estaba tratando de mostrarme que este enfoque, el de la psicología positiva, es limitado e incluso está superado. Así que hice una revisión amplia sobre el tema y le propuse trabajar desde el psicoanálisis, el cual yo dominaba bien, aunque él no tanto. Y Celio me respondió: ¡genial, acepto el desafío! (Jairo).

Aquí queremos proponer un nuevo indicador: la provocación es un recurso esencial de orientación para desestabilizar las certezas y las actitudes conservadoras que un cierto aprendiz ha generado en su vida académica y personal, cuestionamiento que puede producir crisis existenciales que instan al estudiante a crear formas alternativas de resolver un problema determinado. En este sentido, Celio, como orientador experimentado, permite al alumno leer y reflexionar sobre lo que está proponiendo, sin invalidar la producción de ideas constituidas hasta ese momento. De esta forma, pone en manos de Jairo el proceso de construcción de la tesis, lo cual también alienta su compromiso en la búsqueda de alternativas teóricas para los campos ontológicos que pretende inaugurar en la clínica de trabajo. Un relato complementario sobre esto que estamos puntuando se presenta a continuación, a partir de la expresión de Juliana:

Mi orientador me ayudó, no en el sentido de decir “siéntate y te doy una clase para que aprendas”, ¡no! Él me ayudó a instigarme. Él no me daba una respuesta, pero me hacía preguntas que me ponían en crisis. Frente a eso, Luis me decía: “no es para responder ahora, sino para que pienses y escribas sobre eso”. Entonces él me saca de la zona de confort, me desestabiliza y eso me hace producir. Me deja tan desestructurada. Y yo también hago esto con mis alumnos, y siento que logro movilizarlos. Entonces, ese es un movimiento formativo que constituye la construcción del conocimiento.

Como expresa Juliana, no se trata de sentarse y aprender pasivamente. Más bien, se trata de cuestionar las formas clásicas de educación que han caracterizado los procesos de formación, incluido el doctorado (para ver una crítica sobre el tema, ver Tunes, Tacca & Mitjans, 2006). No se trata solo de ofrecer un clima emocional de confianza, sino también de instigar a la estudiante con preguntas que movilicen su capacidad imaginativa y creativa. Las preguntas aquí, como propone Luis en la orientación, no deben responderse de inmediato. El tiempo para procesar ideas y reflexionar sobre ellas abre posibilidades para desestabilizar las formas epistemológicas más conservadoras que los estudiantes tienen sobre un determinado aspecto. En todo el proceso educativo, es esencial que el cuestionamiento no se experimente como un juicio personal, sino como una oportunidad para favorecer al sujeto en el proceso de aprendizaje.

La dialogicidad y la provocación presentes en la orientación nos permiten proponer un *quinto y último aspecto dentro de la relación de orientación: el lugar del error en la formación doctoral*. Juliana, debido a la calidad de la comunicación afectiva que tiene con su profesor, puede solicitar ayuda para resolver sus propios errores. Expresar inquietudes, dudas e incertidumbres, para trabajar a partir de los errores, es una actividad que caracteriza a Juliana como agente de su proceso de aprendizaje. En esa configuración subjetiva de la relación, equivocarse, tener dudas y estar desestructurada no es un problema para el avance en la formación. Un indicador clave aquí es que Luis, al quitarle la significación negativa dominante que tiene el error (y más aún en un doctorado), posibilita que Juliana se exprese, dialogue y produzca conocimiento.

En el caso de Jairo, el error también tiene un encuadramiento favorecedor de procesos reflexivos para la formación, lo cual alimenta el indicador inmediatamente anterior. Esto lo podemos percibir cuando él nos comenta en un trecho anterior: *“Yo quería estudiar ... psicología positiva...Y mi orientador me dijo: ¿sabes qué? Lee a estos autores y luego hablamos de ello. Y me fui a casa a leer todo...cuando me sorprendí: mi asesor estaba tratando de mostrarme que este enfoque, el de la psicología positiva, es limitado e incluso está superado”*. Es interesante cómo Celio no está interesado en mostrarle, de forma directa, el error teórico en el que puede incurrir Jairo en su tesis doctoral. Por el contrario, posibilita que sea el propio estudiante el que asuma una posición activa y pueda pensar de nuevo sobre el campo ontológico y teórico más pertinente para su problema de investigación. Esto nos permite formular una posible hipótesis en relación con la importancia que tiene una relación de orientación enfocada, no tanto en el error, sino en la búsqueda activa, reflexiva y crítica del alumno en sus propios procesos de producción de ideas.

Relacionado con esto, González Rey afirma que “el modelo de error es uno de los peores enemigos de la educación actual: el alumno está atrapado en fórmulas rutinarias para evitar cometer errores y termina siendo incapaz de pensar sobre lo que aprende (2006, p.41. Traducción del portugués)”. En el caso de Juliana, ella no se deja vencer por su inseguridad ni por la relativa devaluación que ha generado en torno a sí misma, proceso en el cual la relación de orientación, por la forma en que se encuentra configurada subjetivamente, se constituye en un recurso disponible para su motivación en la educación matemática. Para el caso de Jairo, la provocación mutua que se generó con su orientador permitió que él superara una cuestión teórica vital para su tesis, al tiempo que se produjo un desafío compartido, entre alumno y profesor, al incluir el psicoanálisis como referente principal del trabajo doctoral.

Para terminar, podemos decir que estos cinco aspectos y procesos subjetivos que hemos expuesto componen orgánica y recursivamente nuestro modelo teórico de relación de orientación. Podríamos afirmar que, en cada relación de orientación significativa, estos aspectos se organizan de manera particular de acuerdo con la propia historia relacional de los actores y con los campos de subjetivación emergentes en cada desafío que aparece en el camino doctoral. No obstante, la comprensión de estos casos específicos nos ayuda a comprender, de forma más general, los posibles procesos formativos que acompañan la emergencia del sujeto en la formación doctoral.

Consideraciones finales

En el trabajo aquí presentado mostramos el valor de la Teoría de la Subjetividad y la epistemología cualitativa, con foco en la metodología constructivo-interpretativa, para comprender los procesos subjetivos implicados en la formación doctoral. Hemos visto, a través de los aspectos teóricos presentados, que es necesario desafiar las tendencias clásicas que dominan la educación superior. Este desafío comienza con la realización de estudios que se desarrollan a partir de modelos teóricos que tienen la capacidad de generar nuevas formas de inteligibilidad sobre la formación doctoral.

En este sentido, haber estudiado la relación de orientación desde la subjetividad nos ha brindado la oportunidad de mostrar, a lo largo de la construcción interpretativa, que podemos crear modelos explicativos que alimenten tanto la comprensión teórica sobre dicho proceso, como vislumbrar posibles estrategias que fomenten una formación caracterizada por la emergencia del sujeto. Siendo la relación de orientación el espacio de formación más valioso del doctorado, se hace necesario entenderla como una *construcción histórica/subjetiva* que se alimenta de producciones subjetivas compartidas entre el orientador y el estudiante, las cuales se constituyen mutuamente. Durante este proceso, la tesis y la formación doctoral se convierten en una *producción conjunta cuya motivación es fundamental* para crear nuevos campos de subjetivación que permitan avanzar al alumno.

En nuestro modelo teórico, identificamos cinco aspectos/procesos subjetivos fundamentales en la relación de orientación: 1) el acogimiento, la valorización y confianza; 2) el desarrollo de la autonomía del estudiante; 3) la admiración mutua entre orientador-alumno; 4) la dialogicidad orientador-alumno y la provocación como estrategia de ruptura; 5) el lugar del error en la formación doctoral. Aunque estos aspectos están organizados de una manera singular de acuerdo con cada tipo de relación establecida entre el orientador y el estudiante, podemos decir que estos son los componentes críticos de un modelo teórico mayor de configuración subjetiva de la relación de orientación, modelo favorecedor de la emergencia del sujeto.

Cuando una relación de orientación se configura subjetivamente a partir de los cinco aspectos ya mencionados, el estudiante, en tanto sujeto, es capaz de construir, junto con su orientador, un proceso de aprendizaje de naturaleza autoral, reflexiva y creativa. Esta condición abre nuevos campos de producción subjetiva que impactan y transforman diferentes esferas de la vida de la persona, además del propio doctorado. Esto es lo que llamamos como desarrollo subjetivo de la persona (González Rey Y Mitjás Martínez, 2017a; González Rey, Mitjás Martínez, Rossato y Goulart, 2017).

Por todo lo anterior, creemos que el campo de la formación de doctores se ve enriquecido por una aproximación que explica cómo se constituyen los procesos subjetivos dentro de la

relación de orientación de los estudiantes de doctorado, con sus respectivos orientadores. Asumir la formación a partir de la subjetividad significa reconocer el valor que tienen categorías centrales como configuración subjetiva, sujeto desarrollo subjetivo, dentro de las complejas tramas subjetivas que se producen dentro de los programas de postgrado.

Referencias bibliográficas

- Alves, V.M., Espindola, I.C.P & Bianchetti, L. (2012). A relação orientador-orientando na Pós-graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. *Revista Educação em Questão*, 43(29), 135-156.
- Amaral, A.L. (2011). A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília.
- Amaral, A.L. & Mitjans Martínez, A. (2009). Aprendizagem criativa no Ensino Superior: a significação da dimensão subjetiva. In: Mitjans, A. e Tacca, M.C. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. (Pp.143-192). Campinas SP: Alínea.
- Barreto, M.O. (2009). Profissionalização continuada de professores de Pós-graduação Stricto Sensu como meio para a aprendizagem de uma práxis pedagógica criativa. In: A. Mitjans & M.C. Tacca. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. (pp.193-211). Campinas SP: Alínea.
- Barreto, M.O. & Mitjans Martínez, A (2007). Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu. *Estudos de Psicologia I Campinas I*, 24(4), 463-473.
- Bourdieu, P & Passeron, J.C. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Labor S.A.
- Bourdieu, P. (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Broncano, F & Pérez, A.R. (2009). *La ciencia y sus sujetos*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1997). *Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- _____. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Paidós.
- Burger, C & Burger, P. (2001). *La desaparición del sujeto. Una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot*. Madrid: Akal.
- Caires, E. (2015). *Tonalidades emocionais emergentes nas produções de sentidos subjetivos configuradoras da aprendizagem musical*. Tese Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- Campolina, L. (2012). *Inovação educativa e subjetividade: a configuração de dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasília.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Ed. Morata.
- Costa, F.J, De Sousa, S.C.T & Silva, A.B. (2014). Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 11(25), 823 – 852.
- Di Grigori, M.C. (2009). Sobre la importancia epistémica de la subjetividad. In: F. Broncano, A.R. Pérez. *La ciencia y sus sujetos*. México: Siglo XXI.

- Dias, S.M.R.C & Magalhães, R.P.Y.T. (2011). Quem ensina um professor a ser orientador? Proposta de um modelo de orientação de monografias, dissertações e teses. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 12(4), 697-721.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fourez, G. (1995). *A construção das ciências. Introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo: UNESP.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- González Rey, F.L. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.
- _____. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. México: Paraninfo.
- _____. (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- _____. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social. A emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2006). O sujeito que aprende. Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: M.C. Tacca (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. (pp.29-44). Campinas: Alínea.
- _____. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción del conocimiento*. México: Mc Graw-Hill.
- _____. (2009). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: A. Mitjans Martínez, M.C. TACCA. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior* (Pp.119-147). Campinas SP: Alínea.
- _____. (2011). *Subjetividade e saúde: Superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2012a). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. In: Piedrahita, Díaz, Vommaro. *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá: Clacso.
- _____. (2012b). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: Mitjans A. Mitjans Martinez, B.L. Scoz & M.S. Castanho (Orgs.) *Ensino Aprendizagem: A Subjetividade em Foco*. Brasília: Liber Livro.
- _____. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. *Revista Liminales*, 1(4), 13-36.
- _____. (2014a). A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: A. Mitjans Martinez & P. Álvarez (Orgs.). *O sujeito que aprende. Diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural* (pp. 35-61). Brasília: Liber Livro.
- _____. (2014b). Educação, subjetividade e a formação do professor de psicologia. *Psicol. Ensino & Form*, 5(1), 50-63.
- _____. (2014c). Human motivation in question: Discussing emotions, motives and subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 45, 1–18.
- _____. (2015). A new path for the discussion of social representations: Advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory and Psychology*, 25, 494–512.

- _____. (2016). Advancing on the topics of the social and subjectivity from a cultural-historical approach: Moments, paths and contradictions. *Journal of the Theoretical and Philosophical Psychology*, 36, 175–189.
- _____. (2019). Methodological and epistemological demands in advancing the study of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Culture & Psychology*, 0(0), 1-16.
- González Rey, F.L. & Mitjás Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas (Online): Individuo y Sociedad*, 15, 5-16.
- _____. (2017a). *Subjetividade: epistemologia, teoria e método*. Campinas: Alínea.
- _____. (2017b). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles De Trabajo Sobre Cultura, Educación Y Desarrollo Humano*, 12(2), 3-20.
- _____. (2018). The constructive-interpretative methodological approach: orienting research and practice on the basis of subjectivity. In: F. González Rey, A. Mitjás Martínez, & D. Goulart. *Theory of subjectivity: new perspectives within social and educational research*. New York: Springer.
- González Rey, F.L., Mitjás Martínez, A, Rossato, M, Goulart, Daniel (2017). The relevance of subjective configurations for discussing human development. In: M. Fleer; F. González Rey; A. Mitjás Martínez. *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy* (pp. 227-243). New York: Springer.
- González Rey, F.L. & Patiño, J.F. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Estudios Sociales*, 60, 120-127.
- Halsea, C. (2011). 'Becoming a supervisor': the impact of doctoral supervision on supervisors' learning. *Studies in Higher Education*, 36(5), 557-570.
- Halsea, C & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92.
- Khene, C. P. (2014). Supporting a humanizing pedagogy in the supervision relationship and process: a reflection in a developing country. *International Journal of Doctoral Studies*. 9, 73-83.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mainhard, T, Van Der Rijst, R, Tartwijk, J.V. & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor–doctoral student relationship. *Higher Education*, 58, 359–373.
- Mitjás Martínez, A. (2014). Um dos desafios da Epistemologia Qualitativa. A criatividade do pesquisador. In: A. Mitjás Martínez, M. Neubern & V. Mori (Orgs). *Subjetividade contemporânea. Discussões epistemológicas e metodológicas* (Pp.61-87). Campinas: Alínea.
- _____. (2012a). Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: A. Mitjás Martínez, B. Lima & M. Siqueira. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp.85-109), Brasília: Liber Livro.
- _____. (2012b). Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: C. Pinto (Org). *Didática y formação de professores* (pp. 93-124). Ijuí: Unijuí.
- _____. (2009). Processos de aprendizagem na Pós-graduação: um estudo exploratório. In: A. Mitjás Martínez & M.C. Tacca. *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior* (pp.213-261). Campinas SP: Alínea.

- _____. (2006b). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: M.C. Tacca (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (Pp.69-94). Campinas: Alínea.
- _____. (2003). El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. *Revista Movimiento*, 7, 137-149.
- Mitjans Martínez, A. & Rossato, M. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: Análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Anais do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 289-298.
- Mori, V. (2012). Os sentidos de ser psicoterapeuta: a aprendizagem em um estágio supervisionado. In: A. Mitjans Martínez, B. Scoz & M. I. S. Castanho (org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp. 203-218). Brasília: Liber Livro.
- Morin, Edgar. (2005). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand.
- Nasir, S & Masek, A. (2015). A Model of Supervision in Communicating Expectation Using Supervisory Styles and Students Learning Styles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 204, 265-271.
- Patiño, J.F. (2013). Epistemología cualitativa: el giro en la mirada del sujeto que investiga. *Anais do XXXIV Congreso interamericano de psicología*, 1369-1370.
- _____. (2016). *A formação investigativa de doutorandos em educação e psicologia: um estudo da relação orientador-orientando a partir da Teoria da Subjetividade*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- Patiño, J.F. & Goulart, D. (2016). Qualitative Epistemology: a scientific platform for the study of subjectivity from a cultural-historical approach. *The journal of International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 161-181.
- Patiño, J.F. & Caires, E. (2018). Discussing subjectivity in undergraduate and graduate education. In: F. González Rey, A. Mitjans Martínez & D. Goulart. *Theory of subjectivity: new perspectives within social and educational research*. New York: Springer.
- Patiño, J.F. (2012). *Jóvenes universitarios contemporáneos: contradicciones y desafíos*. Cali: Bonaventuriana.
- Peres, V.L.A. (2012). Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento de estudantes do ensino superior. In: A. Mitjans Martínez, B. Lima, & M. Siqueira. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp. 183-201). Brasília: Liber Livro
- Pickersgill, M. (2012). The Co-production of Science, Ethics, and Emotion. *Science Technology Human Values*, 37(6), 579-603.
- Polanyi, M. (1970). *Science, Faith and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rodrigues, F. (2012). *A qualidade do conhecimento do aluno de psicologia diante de situações*. Dissertação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- Rossato, M, Matos, J.F.; Paula, R.MD. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educ. rev*, 34.
- Santos, B.S. (2010). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. São Paulo: GRAAL.
- _____. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez Editoria.
- Schnetzler, R.P. & Oliveira, C. (2010). *Orientadores em Foco: O processo de orientação de teses e dissertações em educação*. Brasília: Liber Livro.

Tacca, M.C. (2009). O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: A. Mitjás & M.C. Tacca, *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior* (pp.53-96). Campinas SP: Alínea.

Tacca, M.C. & González, F.L. (2008). Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Revista Ciência e Profissão*, 28(1), 138-161.

Tunes, E, Tacca, M.C. & Mitjás Martínez, A. (2006). Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, 12(22), 109-130.

Vygotsky, L. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor.

ACCIONES Y RELACIONES PEDAGÓGICAS QUE LEGITIMAN LA EXPRESIÓN DEL ESTUDIANTE COMO SUJETO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Maristela Rossato
Geane de Jesus Silva
Ribanna Martins de Paula
Jonas Filippe Matos
Universidad de Brasília, Brasília - Brasil

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar cómo se expresa la configuración subjetiva de la enseñanza en los docentes que desarrollan acciones y relaciones pedagógicas que favorecen la aparición de la condición del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje. Las construcciones reflexivas e interpretativas fueron guiadas por la Teoría de la Subjetividad desarrollada por González Rey y la investigación fue desarrollada con cuatro participantes (dos maestros de secundaria y dos profesores de la educación superior) que fueron seleccionados debido a la forma crítica y creativa con la que llevaron a cabo sus clases, principalmente por favorecer la diversidad de expresiones de los estudiantes en el aula. El proceso de análisis marcó tres construcciones que impregnan las acciones y relaciones de los docentes de esa investigación: (a) la conciencia del desempeño docente como espacios-tiempos que movilizan la producción de nuevos sentidos subjetivos en el estudiante; (b) enfrentamiento de los desafíos como espacios-tiempos que movilizan su propio desarrollo y constitución subjetiva; (c) realización personal en la profesión docente como motor de los procesos y producciones subjetivas. A partir de estas reflexiones, sostenemos que la formación docente necesita promover espacios-tiempos de acciones y relaciones orientadas al desarrollo de nuevos recursos subjetivos, en los que, el profesor pueda reconocerse a sí mismo como sujeto en el proceso de enseñanza y sea capaz de reconocer al estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje.

Palabras-clave: acciones y relaciones pedagógicas; sujeto; subjetividad; aprendizaje.

Abstract

The objective of this work is to analyse how the subjective configuration of teaching is expressed in teachers who express pedagogical actions and relationships that favor the development of the student's condition as a subject in the learning process. The reflexive and interpretive constructions were guided by the Subjectivity Theory developed by González Rey. The qualitative research was developed with 02 teachers from high school and 02 university professors who were selected due to the critical and creative way in which they taught, mainly because they favored the diversity of expressions of students in the classroom. The analysis marked three constructions that permeate the actions and relationships of the teachers surveyed: (a) the awareness of teacher performance as opportunities that mobilize the production of new subjective senses in the student; (b) confronting challenges as opportunities to mobilize their own development and subjective constitution; (c) personal achievement in the teaching profession as a tool to enhance subjective processes and productions. Based on these reflections, we conclude that teacher training needs to

promote actions and relationships oriented to the development of new subjective resources in which he can recognize himself as a subject in the teaching process capable to recognize the student as subject in the learning process.

Keywords: *pedagogical actions and relationships; subject; subjectivity; learning*

Introducción

La subjetividad del docente puede estar constituida por recursos, procesos y producciones subjetivas que favorezcan, o no, la apertura de los espacios de expresión del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje. Aspectos estos, que constituyen el punto central de las reflexiones presentadas y discutidas en este artículo, a través del estudio de cuatro docentes que, por la forma en que desarrollan sus acciones y relaciones pedagógicas, contribuyen a la expresión singular de los estudiantes como sujetos en el proceso de aprendizaje. Por tanto, consideramos que la discusión de este tema, a partir de los presupuestos de la Teoría de la Subjetividad desarrollada por Fernando González Rey (1949-2019), puede contribuir a concebir procesos reflexivos y dialógicos de formación docente, impregnados de emociones, generando posibilidades para el surgimiento del docente como sujeto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, en la siguiente investigación, buscamos identificar cómo se expresa la configuración subjetiva de la enseñanza en los maestros y profesores que desarrollan acciones y relaciones pedagógicas que favorecen el surgimiento de la condición del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje. Esta discusión es de importancia fundamental porque, según lo investigado por Rossato (2009), muchos estudiantes identificados con problemas en el aprendizaje escolar, de hecho, son la expresión de historias de negación de su singularidad en el contexto del aprendizaje escolar. Ese proceso de negación de la expresión del sujeto también se identificó mediante investigaciones con estudiantes reconocidos como indisciplinados en la escuela, como lo demuestran Lima (2018) y Rodrigues (2019) en su investigación científica. Estos autores, presentaron una información construida sobre el terreno que demuestra y permite reflexionar sobre cómo los estudiantes indisciplinados en la escuela están al margen del proceso de aprendizaje, al no cumplir con las reglas y normas acordadas por la escuela y sus agentes. Además muestran que la forma particular en que estos estudiantes se entienden a sí mismos, la escuela, sus redes relacionales y, en especial, sus procesos de enseñanza-aprendizaje no son considerados por las acciones y relaciones pedagógicas dentro del aula y otros espacios escolares. Esa situación segrega esos estudiantes a la condición de meros coadyuvantes de procesos importantes del aprendizaje y, consecuentemente, a su desarrollo personal.

Por otro lado, estos estudios también señalan que cuando estos estudiantes participan en acciones y relaciones pedagógicas que favorecen la expresión de la condición de sujeto, se pueden superar las dificultades de aprendizaje y se pueden reducir conflictos en el contexto escolar. De este modo, las acciones y relaciones pedagógicas dentro de los espacios socio-relacionales deben entender a estos estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje, permitiéndoles actuar:

Con dinamismo, cooperación y reflexión sobre sus propias acciones, demostrando que la movilización de recursos subjetivos en esta experiencia puede haber

contribuido a que experimenten nuevas formas de ser y estar en el mundo, lo que representa la aparición de un sujeto psicológico que potencialmente regula su propio comportamiento (Rodrigues, 2019, p.198).

El concepto de acciones de relaciones pedagógicas fue desarrollado por Rossato, Matos y Paula (2018), al realizar un análisis crítico del concepto de práctica pedagógica. Para estos autores, el énfasis en la práctica puede ser restrictivo y despolitiza las posibilidades de la expresión del docente como sujeto, así como la negación e invisibilidad de la expresión del estudiante en el proceso de aprendizaje. En ese sentido, la práctica a veces reduce la dimensión socio-relacional fuertemente presente en la vida cotidiana de docentes y estudiantes, restringiéndolos a una práctica pedagógica guiada solo por procedimientos, actividades y técnicas de enseñanza. El trabajo pedagógico, reducido a su naturaleza técnica, no promueve un “contexto dinámico que proporcione mejores condiciones para la construcción significativa del conocimiento” (Campolina, 2019, p.122).

La subjetividad del docente es un factor relevante para tener en cuenta en los procesos de formación inicial y continuada (Mitjáns Martínez & González Rey, 2019; Rossato & Assunção 2019), por eso investigar la constitución de la subjetividad del profesional de la enseñanza tiene un valor heurístico para las posibilidades y desafíos que se abren a los procesos de formación docente, más allá de la instrumentalización necesaria para la práctica pedagógica. Según Madeira-Coelho *et al.* (2017), al reflexionar sobre el proceso de formación docente, a menudo, estos profesionales señalan que “se enfrentan a una educación continua que excluye de su análisis la investigación y la comprensión del sujeto que está frente al docente” (p.77), haciendo alusión tanto al docente como al estudiante.

Para Formosinho (2009), los profesionales que trabajan en contacto interpersonal directo con otras personas, incluidos los maestros y profesores, necesitan atención especial en su proceso de capacitación, porque la interacción con el otro es parte del contenido de su desempeño profesional. De esta manera, el autor reitera la relevancia de la ampliación de la mirada en relación con los procesos y producciones subjetivas que subyacen a las acciones y relaciones pedagógicas.

La subjetividad en la perspectiva cultural-histórica

La Teoría de la Subjetividad desarrollada por González Rey (1995, 2004, 2005b, 2006, 2007, 2014, 2019) se ha constituido como un marco teórico diferenciado en psicología en el proceso de fundamentación, investigación y construcción interpretativa sobre la subjetividad, al concebirla como una producción humana que se expresa en la tensión entre la subjetividad individual y la subjetividad social. Desde ese punto de vista, la subjetividad individual se organiza en la interacción entre el sujeto y sus recursos personológicos, en una relación en la cual uno es un momento constitutivo del otro, sin ser diluido por él. Por tanto, desde este enfoque teórico, la personalidad se considera un sistema auto organizado de configuraciones subjetivas que, al ser un sistema autónomo, sufre cambios continuos a través de la articulación entre lo histórico y lo presente, además de generar sentidos subjetivos. En esta dinámica, el concepto de subjetividad social permite la comprensión de la dimensión subjetiva producida y organizada en diferentes contextos y momentos históricos de las instituciones (escuela, familia, iglesias, sociedad), así como los procesos que generan las configuraciones subjetivas de los grupos sociales (González Rey, 2003; 2007).

Toda subjetividad social tiene principios y normas que limitan la expresión de las personas: muchos, casi siempre una mayoría, se subordinan a ellos; otros, aquellos que se convierten en sujetos de su actividad, son capaces de producciones alternativas que definen una tensión permanente entre su producción y la socialmente reconocida, una tensión que ocurre en un área concreta de la vida humana (González Rey, 2007, p. 144).

Los procesos y las producciones subjetivas se articulan en el sistema de configuraciones subjetivas, que, en tensión con lo social, movilizan nuevos sentidos subjetivos que se convierten en el sistema configuracional. Los sentidos subjetivos son siempre unidades simbólicas-emocionales inéditas que están tensadas por la forma en que se constituye la subjetividad en este momento y pueden ser, también, una fuente de reconfiguraciones subjetivas.

Las configuraciones subjetivas son sistemas de organización de los sentidos subjetivos producidos en la dinámica de la subjetividad individual y social, pero, más allá de poseer el carácter organizador, poseen carácter generador, por su participación en los nuevos sentidos subjetivos. “Una configuración subjetiva nunca es restringida a las experiencias actuales de los individuos y grupos en un área específica” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p. 83). Debido a los diversos posicionamientos que la persona toma en diferentes momentos de su vida, una configuración subjetiva es entretejida a otra y ambas se modifican ante las producciones emocionales generadas en las diferentes experiencias vividas por la persona.

La categoría “sujeto” muestra un carácter revolucionario y, a veces, contradictorio del ser humano. Se puede afirmar que “el sujeto representa a la persona que abre un camino propio de subjetivación, que trasciende el espacio social normativo dentro del cual tienen lugar sus experiencias, ejerciendo opciones creativas a través de ellas, que pueden o no expresarse en la acción” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p. 73). Esa legitimación de la condición del sujeto como un ser complejo e histórico, insertado en la cultura y constituido en la tensión de la confrontación entre la subjetividad individual y la subjetividad social, constituye un sello de la teoría.

Así, desde esta perspectiva, ser sujeto en el proceso de aprendizaje es expresarse de manera activa, reflexiva y creativa frente a los desafíos a partir del reconocimiento de su carácter singular y de la comprensión de este proceso como una acción dialógica. De esta forma, la condición del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje requiere algunos giros epistemológicos que implican superar la idea del conocimiento como algo despersonalizado, porque “todo conocimiento necesita una representación general de lo que se aprende, lo que guía el posicionamiento de la persona antes de lo que está aprendiendo” (González Rey, 2006, p. 31). Si consideramos el aprendizaje fuera del estudiante, ignoramos las emociones generadas en diferentes espacios de su vida que se expresan en el aula, constituyendo los sentidos subjetivos del aprendizaje.

Otro factor implicado en este giro epistemológico se refiere al reconocimiento de la reflexión, la producción de ideas y las emociones como el momento central del aprendizaje en sus diferentes niveles. La reflexión implica una orientación para pensar y, por lo tanto, a los estudiantes se les deben presentar actividades que estimulen su imaginación, creatividad y actividad reflexiva. (Mitjás Martínez & González Rey, 2017; Rossato, 2009).

Finalmente, para evitar que el conocimiento se convierta en un conjunto de elementos desconectados y caiga en el olvido, todavía es necesario comprender el contenido dentro de

sistemas más amplios que mantengan al estudiante movilizado. La fragmentación de los contenidos curriculares en disciplinas limita sus posibilidades de acción y emancipación intelectual (González Rey, 2006; Campolina, 2012, 2019; Rossato, 2019). “En la emancipación, en la capacidad generativa y de autor del sujeto está involucrada su capacidad reflexiva y creativa, que permite trayectorias únicas, expresadas a través de sentidos subjetivos singulares, generando la participación activa del sujeto” (Rossato, 2009, p. 75).

La apertura de los espacios de expresión y de la condición del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje, en sistemas educativos aún muy organizados por las reglas del silencio y la repetición, puede ser una fuente de grandes tensiones del cotidiano escolar que inhiben las acciones y relaciones pedagógicas del docente que desea explorar la creatividad, imaginación, reflexión y autonomía de los estudiantes. Sin embargo, más que ser reconocido como un buen docente en el proceso de enseñanza, las acciones y relaciones pedagógicas desarrolladas, así como su forma de concebir el aprendizaje y el desarrollo, son fundamentales la movilización de la producción de sentidos subjetivos que favorecen la expresión del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje.

El docente, al expresarse como sujeto, revela la condición de movilizar producciones subjetivas diferenciadas, que pueden ser tensas y contradictorias, pero que son el resultado de una movilización simbólico-emocional generada en y por las acciones y relaciones vividas en la rutina escolar (Rossato, Matos & Paula, 2018, p.7).

Es importante en esta discusión observar más de cerca las acciones y relaciones pedagógicas para legitimar las expresiones singulares de los estudiantes como sujetos en el proceso de aprendizaje. Dentro de la escuela, todos sus actores están implicados en una red de relaciones, como un espacio socio-relacional, donde el nivel y la calidad de estas relaciones entre pares implican directa o indirectamente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, como bien señalan Mitjás Martínez & González Rey (2017) la escuela es uno de los espacios socio-relacionales en los que participan sistemáticamente estudiantes de diferentes grupos de edad, por tanto, no hay forma de descuidar la relevancia de las acciones y relaciones pedagógicas que se establecen, en especial entre estudiantes y docentes para promover la expresión del protagonismo de estos en el aprendizaje escolar. Entonces correspondería a los profesionales, especialmente a los maestros y profesores, crear espacios de “actividad- comunicación que pudieran contribuir potencialmente a la generación de sentidos subjetivos que, en su configuración con otros sentidos generados en diferentes espacios de la vida del alumno, podrían permitir un aprendizaje efectivo” (Mitjás Martínez & González Rey, 2017, p. 142).

La relevancia aquí es que las acciones y relaciones pedagógicas buscan crear un espacio para la expresión del estudiante como sujeto de su proceso de aprendizaje y desarrollo que implica cambiar las acciones y relaciones del docente, rompiendo con los modelos históricos de enseñanza-aprendizaje y reconociendo en el otro, el estudiante, un sujeto, capaz de desarrollarse con autonomía y creatividad. Esto implica, principalmente, dar crédito a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, lo que constituye una de las “condiciones para el desarrollo subjetivo, que se propone como el objetivo final de la acción educativa” (Tacca, 2019, p.143). La acción creativa previa a la actividad permite el desarrollo y la emancipación de la persona, ya que representa una posibilidad de producir diferentes sentidos subjetivos. (Rossato *et al*, 2018; Campolina, 2012, 2019; Mitjás Martínez & González Rey, 2017; Rossato & Assunção, 2019).

Metodología de investigación

La investigación se desarrolló a través de un enfoque cualitativo, pero sin abarcar la complejidad de los principios de la epistemología cualitativa desarrollados por González Rey. Fue realizada con 04 docentes (02 maestros de secundaria y 02 profesores de la educación superior) que fueron seleccionados al ser reconocidos por estudiantes de pregrado³² por la forma diferente en la realización de sus acciones y relaciones pedagógicas, especialmente promoviendo espacios-tiempos socio-relacional favorables a la diversidad de expresión del estudiante en el contexto del aula.

Como instrumento de investigación se utilizó la entrevista abierta y un completamiento de frases,³³ cuyo objetivo era proporcionar a los maestros formas de expresión de manera simple. El completamiento de frases es un conjunto de 70 (setenta) frases para completar, que mezclan inductores indirectos (frases que permiten cualquier tipo de respuesta) e inductores directos (frases dirigidas a acciones y relaciones pedagógicas).

Proceso del análisis

Como se indicó con anterioridad, con la presente investigación, estábamos interesados en comprender como se expresan los recursos, procesos y producciones de los docentes, configurados subjetivamente, sin presuponer relaciones causales con acciones y relaciones pedagógicas, sino, máxime, como la posibilidad de abrir diálogos sobre la complejidad que involucra los espacios-tiempo y socio-relacionales de la escuela. El proceso de análisis nos permitió comprender algunos aspectos de cómo se expresa la configuración subjetiva de la enseñanza en acciones y relaciones pedagógicas en el contexto escolar, favoreciendo la aparición de la condición del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje. A continuación se presentan cuatro casos que, por sus contribuciones, se tomaron como referencia en el análisis.

Caso 1 - Profesora María Luiza³⁴

María Luiza es profesora de educación superior, con cinco años de experiencia en el área de Literatura. En el proceso de construcción interpretativa de la información generada por ella, identificamos que enfatiza fuertemente el deseo de ser parte, “entrometerse”, usando la propia expresión de la maestra, en la vida privada y escolar de sus estudiantes, a pesar de reconocer la necesidad de límites: “Me gusta *hacer felices a las personas*” (Frase 1); “Sufro cuando no interfiere como quería en la vida de los estudiantes” (Frase 9); “Soy un maestro dedicado” (Frase 11); “A veces interfiere más de lo que debería” (Frase 12); Considero que no puedo interferir con la vida privada de los estudiantes” (Frase 16); “Me gusta cuando el estudiante *realmente aprendió*” (Frase 33). La ampliación de la comprensión clásica de la enseñanza, tradicionalmente guiada solo por el ejercicio de la enseñanza, marca una preocupación con la integralidad del estudiante, que va más allá del compromiso de la profesora solo con el aprendizaje, en especial en la educación superior. Esa preocupación por el aprendizaje, con el desarrollo del estudiante y por ser parte de sus vidas, rompe los límites de la enseñanza como transmisión del conocimiento, legitimando la integridad del sistema subjetivo presente en el acto de enseñar y aprender. María Luiza expresa un

³² Esta elección se produjo después de períodos de discusión sobre el papel del maestro en el proceso de desarrollo del alumno, teniendo como referencia teórica a Lev S. Vygotsky y Fernando González Rey.

³³ El modelo utilizado en la investigación fue adaptado de la versión desarrollada por González Rey y Mitjans Martínez (1985), encontrada en Rossato (2009).

³⁴ Todos los nombres utilizados son ficticios, respetando la privacidad de los participantes.

conflicto entre desear lo mejor para sus estudiantes y también respetarlos en su proceso de vida, rompiendo con un discurso de distanciamiento y no participación del profesor con los estudiantes, tan presente en la educación superior. Esto, en sus acciones y relaciones pedagógicas, está impregnado por la forma en que la enseñanza se configura subjetivamente a través de los recursos subjetivos que se movilizan en sus acciones y relaciones pedagógicas.

Aliado a la preocupación con el otro –su aprendizaje y desarrollo– también identificamos en la expresión subjetiva de la profesora una preocupación con ella, especialmente, sobre las consecuencias de su acción profesional con los estudiantes. “Me gustaría saber *todo sobre la enseñanza*” (Frase 3); “Mi mayor temor es *dejar de actuar en la vida escolar*” (Frase 6); “Enseñar tiene sentido cuando *comienzas a ver resultados*” (Frase 13); “Propongo ser *responsable con mis compromisos*” (Frase 29); “Paso la mayor parte del tiempo *entendiendo lo que me rodea*” (Frase 30); “El aula es un *gran aprendizaje*” (Frase 42). Aunque argumentamos que no hay linealidad entre las acciones y relaciones del profesor y cómo impactarán al estudiante, en la enseñanza, la intencionalidad pedagógica de las acciones sobre los estudiantes puede silenciarlos. Este silenciamiento de la expresión del estudiante, primordial en lo que constituye su singularidad, a menudo, se ha expresado por otros medios como la indisciplina, las dificultades de aprendizaje, la violencia escolar, entre otros. Estableciendo relaciones que pueden producir consecuencias lejos de la neutralidad. El profesor, en el aula, tiene una autoridad que le permite crear dinámicas que pueden promover los espacios de expresión y reconocer el espacio del aula como una experiencia del aprendizaje. En este punto, María Luiza, evidencia una profesora sensible a la dinámica del estudiante, consciente de que su rol docente va más allá del acto de enseñar, a pesar de que enfrenta desafíos, limitaciones y tensiones que pueden venir de la subjetividad social escolar.

La conciencia de sus propias limitaciones profesionales, ya sea con respecto a la vida privada de los estudiantes, como vimos anteriormente, o en relación a la práctica profesional, la moviliza a estar siempre abierta a nuevas experiencias profesionales, reconociéndolas como placenteras en su vida: “Mis aspiraciones son *profundizar en mis conocimientos*” (Frase 23); “Haré todo lo posible para *mejorar cada día*” (Frase 26); “A menudo *reflexiono sobre el verdadero significado de la escuela*” (Frase 28); y “Me esfuerzo por *dar más cada día*” (Frase 36); “Las contradicciones a veces *nos hacen rendirnos*” (Frase 38); “Superar *no es inalcanzable*” (Frase 39). La realización personal con la profesión, aún teniendo que vivir con las frustraciones y los conflictos de la vida escolar cotidiana, apunta al cómo la configuración subjetiva de la enseñanza no es una entidad aislada de otras configuraciones subjetivas. “El momento más *feliz fue el que elegí para ser profesora*” (Frase 2), “No puedo *vivir sin enseñar*” (Frase 8); “Mis compañeros de clase *me llaman enamorada del aula*” (Frase 14); “Siempre quise *enseñar en varias escuelas al mismo tiempo*” (Frase 21). De este modo, la dimensión motivacional como constitutiva de la configuración subjetiva de la enseñanza, reconocida a lo largo de la construcción interpretativa del caso de la profesora María Luiza, puede ser un recurso subjetivo que moviliza un predominio de esta configuración en su sistema configuracional.

Caso 2 - Maestro Alexandre

Alexandre es un maestro de escuela secundaria con catorce años de experiencia en el área del idioma Inglés y expresa una preocupación con los estudiantes que va más allá de los resultados del aprendizaje escolar, porque admite que le gusta cuando el estudiante hace

preguntas que lo hacen pensar y se siente feliz para ayudar a alguien: “Mi mayor temor es *ser injusto*” (Frase 7); “Mis estudiantes *son lo que necesito para crecer*” (Frase 12); “Secretamente *oro por todos*” (Frase 14); “Me siento feliz *cuando ayudo a alguien*” (Frase 16); “Mis aspiraciones *de reunir personas y hablar de sus vidas*” (Frase 25); “Me gusta cuando el estudiante *hace preguntas que me hacen pensar*” (Frase 34). Esta forma particular de expresar su preocupación por los estudiantes muestra una ruptura con los patrones clásicos sobre la relación distante entre maestros y estudiantes que ha dominado durante mucho tiempo los manuales de enseñanza y orientación de la profesión docente. Dichos manuales abogaban por la neutralidad del maestro en relación con el estudiante, y sobre como las intenciones y acciones docentes no deberían exceder los límites de la transmisión de contenidos y las demandas de buenos resultados. Sin embargo, esta expresión del maestro Alexandre, al preocuparse por el bienestar de sus estudiantes y al poner una cierta carga emocional en sus acciones y relaciones pedagógicas a favor de lo que enseña, evidencia una ruptura importante con los patrones aún dominantes de la escuela tradicional y clásica.

En el contexto de esta posición docente, también había una conciencia de la relevancia de su desempeño profesional en el proceso de desarrollo del estudiante inspirado por sus maestros: “Mis maestros *eran importantes, dejaron buenos ejemplos*” (Frase 4); “La enseñanza tiene sentido *cuando dejo el mundo palpable*” (Frase 10); “Mi principal ambición es *promover el discernimiento*” (Frase 18); “Durante la clase *me gusta provocar, instigar, debatir, enseñar, prestar atención*” (Frase 29). La afectividad es algo que está presente en las expresiones de este maestro, ya sea por la forma en que el hacer pedagógico de sus maestros lo guía en el presente, o por la forma intensa que se dedica al compromiso de hacer que el otro aprenda.

La emotividad presente en las acciones y relaciones pedagógicas es un factor relevante en las experiencias de los involucrados, tanto del maestro como del estudiante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “Soy un maestro *apasionado*” (Frase 9); “En el aula *me siento totalmente cómodo*” (Frase 35); “Cuando tengo dudas *busco respuestas*” (Frase 36); “Me siento satisfecho en mi profesión *cuando puedo despertar la conciencia crítica, el placer de buscar, el placer que trae el discernimiento*” (Frase 41). La preocupación de Alexandre con sus estudiantes va mucho más allá de lo que debe enseñar y de lo que está planificado curricularmente, promoviendo dinámicas reflexivas que tensionan los procesos de desarrollo. “*Discutir las relaciones en el aula, negociar las identidades del aula ha sido el centro de atención para mí, a pesar de que el inglés es el objeto de estudio*” (Entrevista).

La calidad de lo que enseña y las acciones y relaciones pedagógicas que establece para promover el aprendizaje de los estudiantes, evidencia su orientación para verse a sí mismo e invertir en su propio desarrollo: “Enseñar tiene sentido cuando *dejo el mundo palpable*” (Frase 10); “Siempre *quise ser lo que soy*” (Frase 22); “A menudo reflexiono *sobre lo que soy, lo que hago y cómo hago lo que hago*” (Frase 30); “Dedico la mayor parte de mi tiempo *a estudiar*” (Frase 31); “Cuando estoy solo *estudio, medito y rezo*” (Frase 34). La constitución subjetiva de la enseñanza integra y está integrada por todo el sistema de configuración, de modo que lo que se expresa en acciones y relaciones pedagógicas no es algo restringido a la enseñanza. En el caso de Alexander, la configuración subjetiva de la enseñanza se expresa en la preocupación del profesor por los estudiantes, preocupado por su desarrollo. Por lo tanto, en sus clases, coloca una fuerte carga emocional en sus acciones y relaciones pedagógicas.

Caso 3 - Maestra Carla

Carla es maestra de secundaria con ocho años de experiencia en el campo de la Historia y expresa una conciencia profesional expandida y constantemente problematiza la dimensión política de la educación, intrínsecamente vinculada a sus acciones y relaciones pedagógicas: “Me gusta *pensar que la educación en Brasil será considerada y tratada como indispensable*” (Frase 1); “El momento más feliz es cuando nos damos cuenta del crecimiento y la criticidad de los estudiantes” (Frase 2); “Mi mayor temor es el aumento en el número de analfabetos funcionales en el país” (Frase 6); “Prefiero dar buenas clases para cumplir con el contenido” (Frase 22); “La superación debe ser un objetivo de todos en educación” (Frase 48); “El conocimiento emerge cuándo se obtiene la liberación de viejos paradigmas” (Frase 60). El compromiso político de Carla con la función social de la educación escolar se expresa en acciones y relaciones pedagógicas que promueven condiciones de rupturas paradigmáticas en los estudiantes, destacando su deseo de desafiar el surgimiento de procesos de desarrollo y no solo promover condiciones de aprendizaje. En este sentido, la ampliación de la comprensión del papel del maestro ha sido muy discutida, ya sea en los procesos formativos o en el contexto de los movimientos a favor de la educación. Sin embargo, reconocemos que este redimensionamiento solo se asume frente a la aparición de recursos subjetivos que les permite una calidad diferenciada de producción de sentidos subjetivos en las experiencias escolares cotidianas. (Rossato *et al.*, 2018).

En el caso de Carla, el compromiso político está alineado con el deseo de desarrollo individual de los estudiantes, constituyendo recursos subjetivos que se expresan en su desempeño profesional. “Mi principal preocupación es *dar lo mejor durante la clase porque los estudiantes lo merecen*” (Frase 14); “Mi mayor problema es *hacer que los estudiantes se den cuenta de la importancia del conocimiento y no solo de la aprobación*” (Frase 18); “Creo que mis mejores actitudes *aparecen en el resultado que logran los estudiantes*”. *Ya sea en el trabajo, en el examen de ingreso a la universidad o simplemente en persona*” (Frase 24); “Mi mayor deseo es *que los estudiantes tengan éxito*” (Frase 30). Carla se mueve entre los niveles macro (sociedad, política, etcétera) y micro (aulas, estudiante, etcétera) con conciencia de su papel docente en las acciones y relaciones pedagógicas que desarrolla en la escuela.

El compromiso político de ofrecer una educación que impacte el desarrollo individual de los estudiantes, para que pueda obtener resultados que se desvíen de las estadísticas de los problemas sociales y educativos del país, se orienta por el carácter motivacional que la impulsa en su profesión, con una gran posibilidad de logro profesional. “El *trabajo es muy importante para mí*” (Frase 19); “Me encanta el *ambiente escolar*” (Frase 20); “La felicidad es cuando seguimos la *graduación de los estudiantes*” (Frase 25); “Siempre quise *un trabajo sin rutina y la escuela es eso*” (Frase 32); “Cuando creo algo nuevo *me siento satisfecha*” (Frase 33); “Mi vida futura *será que he hecho lo mejor*” (Frase 36); “A menudo siento *que soy amada y respetada por los estudiantes y colegas*” (Frase 44). La satisfacción personal con la profesión que ha elegido se evidencia en su cuenta de cómo cambió su profesión. “*La certeza de elegir la profesión correcta fue cuando dejé un trabajo burocrático para enseñar. Escribir documentos y tener una rutina aburrida me causó molestias. La escuela tiene una dinámica peculiar. Ningún día es igual a otro*” (Entrevista).

También fue posible identificar que son parte de este proceso el reconocimiento de sus propios límites y la búsqueda continua de nuevos conocimientos, lo que le permite enfrentar los desafíos diarios, ya sea con su familia, estudiantes o colegas de profesión, así como con

la estructura de la escuela: “No pude mejorar *la visión del compromiso de mis colegas con la educación*” (Frase 9); “Considero *que siempre puedo mejorar mi trabajo*” (Frase 27); “Me resulta *difícil enfocar el interés de los estudiantes*” (Frase 29); “Mis estudios *me han abierto muchos frentes de evaluación*” (Frase 35); “Me siento impotente *cuando la mala voluntad impide la mejora*” (Frase 46); “La escuela *nos permite muchas coexistencias diferenciadas, en mi caso, con estudiantes de diversas discapacidades*” (Frase 55).

La subjetividad, cuando se considera como un sistema de configuraciones, resultado de un proceso generativo de la persona, crea condiciones para que reconozcamos cómo las diferentes áreas de la vida coparticipan entre sí. Los sentidos subjetivos generados en las experiencias cotidianas siempre emergen como nuevos flujos simbólico-emocionales por lo que ya está constituido en el sistema, integrándose y modificándolo en algunos casos. “*Esta profesión también me ha enseñado mucho, tanto para el crecimiento personal como para criar a mis hijos. Se ha convertido en un valioso apoyo en materia familiar. ... Conocí a muchos estudiantes y familiares con graves problemas en la crianza de los hijos. Participar en estos problemas me hizo anticipar muchas acciones en mi propia familia*” (Entrevista). Al igual que con otros profesores de investigación, nos dimos cuenta de que, para Carla, la configuración subjetiva de la enseñanza es parte de un sistema de configuraciones subjetivas sin fronteras entre ellas, expresadas en el compromiso político con la educación, el deseo de desarrollo individual de los estudiantes, el reconocimiento de límites y la búsqueda continua de nuevos conocimientos.

Caso 4 – Profesor José

José es profesor de educación superior, con dieciocho años de experiencia en el área de Geografía y le da significado a su acción pedagógica cuando permite el cambio del otro, además de demostrar que entiende la escuela como un espacio para el desarrollo: “Soy un profesor *comprometido*” (Frase 11); “La enseñanza tiene *sentido cuando veo a una persona que cree que puede cambiar su vida*” (Frase 13); “La escuela es *una fábrica del desarrollo*” (Frase 46). Esta percepción complementa la forma en que él como profesor vivencia la enseñanza como fuente de placer dentro de la escuela y también como revela sentirse impotente fuera de esta: “Mis compañeros de clase *me encuentran utópico*” (Frase 14); “Cuando creo algo nuevo *me siento motivado*” (Frase 22); “Me siento impotente *fuera de la escuela*” (Frase 37); “Siempre *tengo una sonrisa en mi cara*” (Frase 31); “Mi mayor placer es *enseñar*” (Frase 54).

Este deseo de enseñar posiblemente funciona como un recurso motivador para otras acciones y relaciones del profesor en el campo de la enseñanza, también reconocido en la preocupación por las consecuencias de su acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “Lo siento *se perdió más*” (Frase 5); “Sufro *cuando fallo*” (Frase 9); “Me gusta cuando el estudiante *está motivado*” (Frase 33); “Molestarme *alienación*” (Frase 44). Las preocupaciones presentadas por el maestro demuestran cómo la acción pedagógica está constituida por la acción y la relación con el otro. José demuestra cómo el aprendizaje de los estudiantes es la fuerza impulsora de sus acciones y relaciones pedagógicas y cómo esto lo motiva y lo hace feliz extrapolando el mero contenido y convirtiéndose en una acción/relación entre humanos en desarrollo. El docente también defiende la relevancia de la búsqueda de la mejora como una forma de superar las posibles limitaciones que pueden embotar el objetivo de actuar con la debida competencia a las demandas de la actualidad: “Aprendo y *siento bien con eso*” (Frase 4); “Cuando estudio *me siento más completo*” (Frase 48); “Mis aspiraciones *se doctoran*” (Frase 23); “Haré todo lo posible para *superarme*” (Frase 26); “Superar *no es*

utopía” (Frase 39); “En el futuro *vendrán cambios*” (Frase 53). Las interpretaciones producidas en el caso del profesor José sobre cómo se expresa la configuración subjetivamente en la enseñanza nos permitieron reconocer que concede gran importancia a su acción pedagógica para promover el aprendizaje de los demás, reconociendo a la escuela como un espacio para el desarrollo. Todo esto está asociado con la enseñanza como uno de los mayores placeres de la vida que moviliza la búsqueda continua del desarrollo profesional.

Contribuciones finales

La forma en que la enseñanza se expresa subjetivamente es la génesis de las acciones y relaciones pedagógicas desarrolladas en la escuela, aunque no es decisiva. La subjetividad social de la escuela puede imponer modelos de estas mismas acciones y relaciones, que se enfrentan o no, dependiendo de las posibilidades de tensión y confrontación creativa ejercidas por los docentes en el espacio-tiempo de sus acciones y relaciones pedagógicas.

En un análisis integrador de los cuatro casos, se produjeron nuevas reflexiones sobre cómo las acciones y las relaciones pedagógicas del docente pueden ser favorables a las condiciones para la legitimación del estudiante como sujeto de su aprendizaje. En esta investigación, avanzamos hacia la comprensión de las acciones y relaciones pedagógicas legitimadoras de los estudiantes como sujetos en el proceso de aprendizaje.

Uno de los primeros puntos que destacamos se refiere a **la conciencia del desempeño docente a partir de los espacios-tiempos que movilizan la producción de nuevos sentidos subjetivos en el estudiante**. El docente no es el agente directo del aprendizaje del estudiante, pero puede, a través de su acción consciente e intencional, crear espacios-tiempos potencialmente movilizados de procesos y producciones subjetivas que permitan la constitución del estudiante como sujeto de su propio aprendizaje, reconociendo y valorando su capacidad reflexiva, activa, creativa. Por otro lado, la negación de la condición de sujeto, como lo señalan Rossato (2009), Lima (2018), Rodrigues (2019), Tacca (2019) y Campolina (2019), termina produciendo marcos de fracaso escolar que se materializan en silencios en el proceso de aprendizaje. La constitución subjetiva del docente puede movilizarlo para encontrarse con el estudiante o distanciarlo. En ambos casos hay una producción subjetiva, sin embargo, la diferencia está en su naturaleza: una es abierta, libre, comprometida; la otra sucumbe a la disciplina y la disciplinarización del conocimiento.

Los docentes que se expresan como sujetos en el proceso de enseñanza tienen una mayor esfera de posibilidades para legitimar al estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje. Si, por un lado, el docente necesita reconocer la expresión del sujeto en el proceso de aprendizaje, por otro lado, reconocerse a sí mismo como sujeto en el proceso de enseñanza es, sin duda, una condición de este proceso. Un sujeto puede legitimar y movilizar la condición de sujeto en el otro. La preocupación por el bienestar y el aprendizaje del otro y la conciencia de su acción profesional en el proceso de desarrollo del estudiante demostraron ser recursos subjetivos para el reconocimiento de la expresión del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje.

En una perspectiva cultural-histórica, el desarrollo es el objetivo final de los procesos de aprendizaje y, en este sentido, las relaciones entre el docente y el estudiante pueden movilizar este desarrollo por la calidad del aprendizaje que pueden promover. Aprender con este concepto de calidad implica, que el profesional de la enseñanza y el estudiante conciben el conocimiento de forma personalizada, integrado con la vida y como sistemas de conocimiento que movilizan la creatividad y la imaginación en contextos activos y reflexivos.

En este sentido, el docente es significativo en el desarrollo humano del estudiante debido a la posibilidad de movilización de procesos y producciones subjetivas que puede llegar a producir en el estudiante.

Un segundo punto es el **enfrentamiento de desafíos como movilizadores de su propio desarrollo**. La apertura al cambio frente a diferentes momentos de la vida coloca un gran desafío profesional en agenda. Estar abiertos a lo nuevo, a los nuevos desafíos, sin modelos listos del estudiante o de la enseñanza, demostraron ser estratégicos en la acción docente de los profesionales que son conscientes de sus acciones y relaciones. La conciencia de los propios límites como un factor movilizador en la búsqueda constante de mejora y apertura a lo nuevo, en busca de nuevas experiencias profesionales desafiantes, revela a un profesional en movimiento, que no espera a estudiantes estandarizados, siempre listos para aprender.

La investigación de Martins (2015) reveló que la presencia de nuevos desafíos, que contradicen la exclusividad de la experiencia acumulada por la práctica, ha sido una de las mayores fuentes de tensión y enfermedad entre los docentes. Los nuevos perfiles de estudiantes y sus familias, aliados a las nuevas propuestas pedagógicas han generado, en muchos profesionales de la enseñanza, desequilibrios en los modelos de enseñanza basados en la ejecución de tareas. Encontrar maestros y profesores que estén abiertos a enfrentar lo nuevo y que quieran vivir este proceso es la base para que tengamos experiencias escolares positivas, abiertas y conmovedoras que se reconfiguren constantemente frente a los nuevos desafíos.

El cambio implica procesos permanentes de reconfiguración subjetiva generados por los nuevos sentidos subjetivos que acompañan la procesualidad de las diferentes actividades y sistemas de relación del sujeto (González Rey, 2005b). En los participantes de la investigación, identificamos que la producción subjetiva frente a los desafíos es dinámica, deseable, desafiante, haciendo que la experiencia de enseñar y aprender sea una experiencia que promueva el desarrollo de los estudiantes y especialmente de los propios docentes.

La realización personal en la profesión docente, como motor de procesos y producciones subjetivas, es el tercer punto sobre el que reflexionaremos. La subjetividad cruza todas las esferas de la vida social inseparablemente del mundo simbólico de la cultura. “Solo en este proceso estas producciones sociales se convierten en motivos para la acción humana” (González Rey y Mitjans Martínez, 2017, p. 22). En la investigación encontramos docentes realizados con la profesión, movilizados para promover el desarrollo de los estudiantes pero esto no es una realidad común. Muchos enfrentan, en el cotidiano escolar procesos de enfermedad, abandono de la profesión y violencia. No depende de nosotros analizar estos fenómenos, pero es importante mostrar que la realización personal en la profesión es un proceso experimentado particularmente por los profesionales de la enseñanza, por los sentidos subjetivos que se producen en la profesión. Con González Rey (2014) entendemos que la motivación humana es una producción subjetiva. “La motivación es intrínseca a las configuraciones subjetivas en las que se organizan las diferentes funciones y relaciones individuales” (González Rey, 2014, p. 18). En los cuatro casos, identificamos que en la constitución de la enseñanza como una configuración subjetiva, la realización personal aparece con fuerza en los procesos y formaciones subjetivas que movilizan las acciones e relaciones pedagógicas en los estudiantes como sujetos en el aprendizaje.

En el estudio presentado aquí fue posible notar dos puntos relevantes para la discusión propuesta. El primero, en relación con el objetivo principal, se refiere a la comprensión de que las acciones y relaciones pedagógicas están más allá de la práctica dentro de la escuela y el aula cuando están constituidas por la conciencia del desempeño docente, de enfrentar los desafíos como movilizadores del desarrollo y la comprensión de la profesión docente como la realización personal del maestro. El segundo punto se refiere a mirar la formación inicial y continua del maestro, desarrollando nuevos recursos subjetivos, para que pueda actuar en la promoción de acciones y relaciones pedagógicas que movilicen el surgimiento de la condición de sujeto en el estudiante.

Por lo tanto, las reflexiones ya presentadas se construyeron sobre la base de la forma en que la enseñanza se expresa subjetivamente en los docentes que integraron la investigación, generando pistas sobre cómo promover procesos de capacitación –formación inicial y continua– que movilicen la producción subjetiva de los docentes en favor de los demás y a favor de la formación continua ante los desafíos profesionales. Más que una formación pragmática, la formación del docente necesita promover espacios-tiempos de acciones y relaciones orientadas al desarrollo de nuevos procesos y producciones subjetivas en los que pueda percibirse a sí mismo como un sujeto en el proceso de enseñanza y ser capaz de reconocer al otro como un sujeto en el proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Campolina, L. de O. (2012). *Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em projeto inovador*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília-DF.
- _____. (2019). A complexidade das mudanças em educação: reflexões sob a perspectiva cultural-histórica da subjetividade. In A. Mitjans Martínez, F. González Rey & R. V. Puentes (orgs.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU. pp. 113 – 134.
- González Rey, F. (1995). *Comunicación personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- _____. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. SP: Pioneira Thompson Learning.
- _____. (2003). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. SP: EDUC.
- _____. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2005a). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. SP: Pioneira Thomson Learning.
- _____. (2005b). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. Em González Rey, Fernando. (Orgs.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. SP: Pioneira Thomson Learning. pp. 27- 51.
- _____. (2006). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In M.C. Tacca (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. pp. 29-44.

_____. (2007). *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade. Uma aproximação histórico-cultural*. SP: Pioneira Thomson Learning.

_____. (2019). A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. In A. Mitjans Martínez, F. González Rey & R. V. Puentes (orgs.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU. pp. 21-46.

González Rey, F. & Mitjans Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea.

González Rey, F. (2014). Human Motivation in Question: Discussing Emotions, Motives, and Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint. *Journal for the Theory of Social Behaviour*.

Recuperado en julio 2019 del

http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/Gonzalez-Rey-Human-Motivation-in-Question.pdf

Lima, M. do S. M. M. (2018). *Comportamentos indisciplinados na sala de aula: um estudo na perspectiva da subjetividade*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Martins, L. R. R. (2015). *Implicações da subjetividade social na institucionalização das políticas públicas*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília-DF. Recuperado en agosto 2019 del <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18274>

Madeira Coelho, C.; Tacca, M. C. V. R.; Oliveira, L. da S. & Pinto, K. (2017). A constituição subjetiva da profissionalidade docente: vivências investigativas e formação. In: M. C. Tacca & Vilela Rosa. (Orgs.). *A pesquisa como suporte da formação e ação docente*. Campinas, SP: Alínea. pp. 61-86.

Mitjans Martínez & González Rey (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade. In M. Rossato & V. L. A. Peres. (Org.). *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. 1ed.Curitiba: Appris, v. 1, pp. 13-46.

Mitjans Martínez, A. & González Rey, F. (2017). *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na compreensão da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez.

Rodrigues, S. C. (2019). *O desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado: ampliando olhares sobre a emergência do sujeito*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília: DF.

Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Rossato, M. & Assunção, R. (2019). O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente (2019). In M. Rossato & V. L. A. Peres. (Org.). *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. 1ed.Curitiba: Appris, v. 1, pp. 47-68.

Rossato, M. & Mitjans Martínez, A. (2011). A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In A. Mitjans Martínez & M. C. Tacca (Orgs.) *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* Campinas: Alínea. pp. 71-107.

_____. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (2), 289-298. Recuperado en septiembre del 2019 de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a11.pdf>

Rossato, M.; Matos, J. F. & Paula, R. M. de (2018) A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*. Recuperado en septiembre 2019 del <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/?artigo=a-subjetividade-do-professor-e-sua-expressao-nas-acoes-e-relacoes-pedagogicas>.

Scoz, B. J. (2011). *Identidade e subjetividade dos professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis: Vozes.

Tacca, M. C. V. R. (2019). As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: uma abordagem pela Teoria da Subjetividade. In A. Mitjáns Martínez, F. González Rey & R. V. Puentes (orgs.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU, pp. 135 - 158.

SUBJETIVIDAD Y APRENDIZAJE MUSICAL

Elias Caires de Souza

Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília – CEP-EMB, Brasil

Resumen

Este artículo tiene como objetivo una reflexión sobre el aprendizaje musical a partir de la Teoría de la Subjetividad desarrollada por González Rey. Con este fin, el autor presentará extractos de tres estudios de caso, presentados originalmente en su tesis doctoral, destacando como tres estudiantes con motivaciones para el estudio de la música tienen sus respectivos procesos de aprendizaje configurados subjetivamente. Desde esta perspectiva teórica, la calidad del aprendizaje no está, exclusivamente, limitada ni depende de las oportunidades materiales y la capacidad cognitiva del estudiante. Cada aprendizaje es dinamizado por múltiples e inagotables procesos de subjetivación en los que una pluralidad de sentidos subjetivos configura subjetivamente cada momento de aprendizaje y los diversos momentos constitutivos de esa trayectoria. Así, se rompe con la lógica del objeto de aprendizaje, es decir, con la definición de aprendizaje y su curso en función de lo que se quiere aprender. Se pone, dentro del centro del proceso, el sujeto de aprendizaje, es decir, aquel estudiante que, con sus recursos de personalidad, produce y moviliza los sentidos subjetivos organizadores y estructurantes de su aprendizaje, aunque dicha producción y movimiento no sean engendrados conscientemente.

Palabras clave: Aprendizaje musical. Subjetividad. Sentidos subjetivos. Configuración subjetiva.

Abstract

This article aims a reflection on musical learning based on González Rey's Theory of Subjectivity. The author will present clippings from three case studies, originally presented in his doctoral thesis, highlighting how three students with motivations for the study of music have their subjectively configured learning processes. In this theoretical perspective, the quality of learning is not exclusively limited and dependent on the material opportunities and the student's cognitive ability. Each learning process is streamlined by multiple and inexhaustible processes of subjectivity in which a plurality of subjective senses subjectively configure each path of learning and the various moments which constitutes that path. It ruptures with the logic of object of learning, that is, with the definition of learning and its course according to what one wants to learn. The subject of learning moves to the center of the process, this is, that student who with his personological resources produces and moves the subjective senses that subjectively configure his learning, although such production and movement are not consciously engendered.

Keywords: Musical learning. Subjectivity. Subjective senses. Subjective configurations.

Introducción

La música es un fenómeno cultural humano cuyas implicaciones en nuestras vidas han sido objeto de investigación y reflexión teórica en diferentes áreas del conocimiento. El conocimiento producido en estos saberes ha permitido ampliar los horizontes sobre los usos, recursos y beneficios de las actividades humanas con la música. En este texto, abordaremos

el aprendizaje musical tomando como base epistémica-teórica la Teoría de la Subjetividad de González Rey.

Esta teoría y sus recursos conceptuales fundamentales –sujeto, sentido subjetivo, configuración subjetiva, subjetividades individual y social–, permiten engendrar nuevas inteligibilidades para las acciones y actividades humanas, como el aprendizaje musical, al colocar en el centro de la investigación al sujeto de esa actividad y, con esto, ampliar las zonas de sentidos del tema en cuestión.

Dicho esto, los tres estudios de caso que se presentarán ponen de manifiesto las múltiples, ricas e inagotables formas en que el aprendizaje musical está constituido por diferentes estudiantes, sin ser, sin embargo, un resultado directo de los elementos concretos que constituyen el camino de cada aprendizaje. No se ignoran los elementos concretos fundamentales del proceso. Sin embargo, la subjetivación del aprendizaje no está restringida, determinada, operacionalizada, exclusivamente, por los contextos reales en los que se encuentra el estudiante de música en el curso del desarrollo de su aprendizaje.

En el enfoque teórico asumido, este aprendizaje es dinamizado por procesos de subjetivación que configurarán cada aprendizaje musical, procesos enriquecidos por una pluralidad de sentidos subjetivos tonalizadores, de los diversos momentos de la historia de vida del aprendiz, y que escapan a la mensuración, la observación directa y la concientización.

Una breve introducción a las categorías: subjetividad, sentidos subjetivos, configuración subjetiva y subjetividad social

El término subjetividad, en el pensamiento psicológico dominante, trajo consigo dos formas de reduccionismo: por un lado, el reduccionismo intrapsíquico que enclausuraba la psique humana en el propio individuo, es decir, limitó la dinámica psíquica a los procesos psicológicos individuales; por otro lado, también fue dominante la concepción social determinista, que creía que la psicología humana estaba directamente orientada por las influencias externas que actuaban sobre el hombre, determinando sus comportamientos. Ambas formas de pensar la subjetividad se cristalizaron en la dicotomía individual/social, sin tener en cuenta las dimensiones culturales, sociales e históricas en el flujo de procesos psicológicos complejos, así como la capacidad autogeneradora de la psique (Caires y Patiño, 2019).

Sin embargo, incluso con la concepción dominante de la subjetividad, que muestra su esterilidad heurística como categoría teórica para la producción de conocimiento sobre las complejas formas constitutivas de la psicología humana, González Rey (2007), usa el mismo término para pensar una vía epistemológica generadora de nuevas significaciones para la compleja organización de los fenómenos psicológicos específicamente humanos. Él nos dice:

Creo que, a pesar de la connotación metafísica, racionalista e individualista que el término subjetividad ha tomado en la historia del pensamiento psicológico y filosófico occidental, ha representado una opción de significación para procesos de una calidad singular, en cuya definición interviene la calidad del sujeto que los produce, cualidad que no se define solo por una expresión racional, sino por una expresión simbólico-emocional que caracteriza la producción psíquica en los diferentes espacios y áreas de la vida humana (González Rey, 2007, p. 129. Traducción nuestra del portugués).

En conversación con el profesor Dr. José F. Patiño (2017), González Rey definió la subjetividad en los siguientes términos:

La forma compleja en que lo psíquico humano toma lugar en el desarrollo de las personas y de todos los procesos humanos. A diferencia del subjetivismo, la subjetividad nos permite una concepción de mente que es inseparable de la historia, la cultura y los contextos actuales de la vida social humana. La subjetividad emerge cuando la emoción pasa a ser sensible a los registros simbólicos, permitiendo al hombre una producción sobre el mundo en que vive, y no simplemente la adaptación a él (p. 123).

De la definición anterior, destacamos la importancia dada por González Rey a una categoría olvidada en el pensamiento racionalista de la ciencia moderna: la emoción. La subjetividad, retomando la cita, es precisamente cuando la emoción y lo simbólico se constituyen como unidad (los sentidos subjetivos) y se articulan en configuraciones subjetivas. La emoción, desde esta concepción, no solo se revitaliza, sino que también se entiende más allá de la visión naturalista de las respuestas al medio ambiente (González Rey, 2017).

El campo epistemológico que subyace a las citas anteriores, destaca puntos importantes para la comprensión de la subjetividad como una “expresión ontológica de un fenómeno específicamente humano, social e individual, bajo las condiciones de la cultura, que se desprende del psiquismo” (González Rey, 2017, p. 207). Así, tenemos que la subjetividad es: 1) el carácter procesal, singular y generador de la psique humana; 2) la consideración de procesos simbólico-emocionales en las producciones emergentes en el curso de las acciones de la persona; 3) las dimensiones individual y social entrelazadas como unidad en el curso de las experiencias de la persona; 4) y el destaque dado a la persona, como posicionamiento subjetivo fundamental en la calidad de sus experiencias.

En otro momento de su obra, González Rey (2012) subrayó que la subjetividad:

Es una producción del sujeto cuya materia prima es su vida social y cultural, pero no existe una relación directa entre el carácter objetivo de una experiencia vivida y la forma en que esta influye en el desarrollo psíquico de la persona. Este desarrollo siempre se metamorfosea por una producción de significados subjetivos que se definen en la configuración subjetiva de la experiencia vivida (p. 34. Traducción nuestra del portugués).

El conjunto de extractos teóricos presentados muestra el carácter complejo, sistémico y en desarrollo de la subjetividad, ya que siempre está implicada con las condiciones de su producción por parte del individuo. En este sentido, González Rey (2009) señala que la subjetividad es:

Un sistema en desarrollo permanente, siempre involucrado con las condiciones de su producción, aunque con una estabilidad que permite definir los elementos de sentido constituyentes de las configuraciones dominantes del sujeto en relación con las principales actividades y posiciones que lo ocupan en cada momento concreto de la vida (p.173. Traducción nuestra del portugués).

De las categorías teóricas que conforman la Teoría de la Subjetividad, abordaremos brevemente, las categorías de sentidos subjetivos, configuración subjetiva y subjetividad social, ya que esto es esencial para la comprensión teórica de los casos.

Los sentidos subjetivos son unidades simbólico-emocionales que emergen en el curso de una experiencia a partir de una historia vivida, y expresan la forma en que las producciones simbólicas de la sociedad aparecen en producciones subjetivas singulares de individuos y grupos (Mitjáns Martínez y González Rey, 2017).

Los sentidos subjetivos de una experiencia no se limitan a esa experiencia. Están amalgamados con los sentidos subjetivos de otras experiencias que generan nuevas producciones subjetivas en el curso de la experiencia. En esa dirección, los sentidos subjetivos resaltan la singularidad y complejidad de una experiencia que, teóricamente, rompe con la estandarización y la universalización en la comprensión dominante de los fenómenos psicológicos.

La plasticidad y el flujo dinámico de los sentidos subjetivos generan una red de sentidos subjetivos que se organizan en configuraciones subjetivas que expresarán los sentidos dominantes de una actividad. Por lo tanto, su inteligibilidad solo es posible: “en el momento de la interpretación de la configuración subjetiva, que es lo que permite capturar los sentidos subjetivos dominantes, presentes en la expresión de la persona que aparece, simultáneamente, en cada momento de la acción concreta” (González Rey, 2011, p.11).

Los sentidos subjetivos son, con las configuraciones subjetivas, elementos centrales para la comprensión de la forma subjetiva en que vivimos la vida en sus dimensiones sociales e individuales, que, como se destacó anteriormente, constituyen diferentes cualidades de un proceso de subjetivación, y no instancias dicotómicas como consagrado en el pensamiento dominante que le da a la sociedad un tipo de dominio sobre el individuo.

La categoría configuración subjetiva expresa la organización subjetiva de diferentes producciones de sentidos subjetivos que emergen en las experiencias de una persona. Las configuraciones subjetivas “son un momento de autoorganización que emerge en el flujo caótico de los sentidos subjetivos y que define el curso de una experiencia de vida, especificando estados subjetivos dominantes de una vivencia” (González Rey, 2017, p.52).

En otro punto de su trabajo, González Rey (2007) afirma que las configuraciones subjetivas son “los sistemas de sentidos subjetivos que se organizan como formaciones psicológicas de la subjetividad individual. Una configuración subjetiva es una fuente permanente de producción de sentidos subjetivos en relación a todo el campo de actividad y/ o relaciones significativas de la persona” (p.20).

Al integrar los sentidos subjetivos que emergen de los múltiples espacios de la vida social de la persona, las configuraciones subjetivas representan una producción dominante de sentidos subjetivos en relación con cierto campo de experiencia, pero no se agota en él. Así, la categoría nos permite estudiar, por ejemplo, la configuración subjetiva dominante vinculada a los procesos de aprendizaje de una determinada persona, expresando valor heurístico para comprender los fenómenos humanos complejos.

Por tanto, el concepto de subjetividad social expresa la forma integradora de los sentidos y configuraciones subjetivas que emergen en múltiples espacios sociales, generando un sistema en el cual las producciones de sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas de un espacio se articulan con los sentidos y configuraciones subjetivas de otras esferas sociales.

González Rey (1996), define la subjetividad social como “el sistema integral de configuraciones subjetivas (grupales o individuales), que se articulan en los distintos niveles

de la vida social, implicándose en las distintas instituciones, grupos y formaciones de una sociedad” (p.99). Esa categoría va más allá de la clásica dicotomía individual/social para comprender las formas complejas con las que se configuran las diferentes instancias sociales. De esta manera, lo social y lo individual se constituyen mutuamente, produciendo un tejido social que no representa la suma de los individuos, sino una red viva y dinámica de relaciones sociales de carácter subjetivo expresado en las configuraciones subjetivas que lo organizan.

La categoría subjetividad social:

Permite la explicación de cómo la sociedad, en sus diversos niveles, instituciones y procesos, se configura de forma recursiva en todas esas instancias diversas, haciéndolas espacios sociales vivos, contradictorios y heterogéneos, a la vez que se configura en individuos cuyas posiciones y comportamientos activos son constitutivos de los diferentes caminos que tomaron esas instancias sociales en su desarrollo (González Rey, 2019, p.29).

Caminos subjetivos del aprendizaje musical

El camino subjetivo de una experiencia no está solo descrito o determinado por los hechos y los objetos concretos que participan en él. Tal camino emerge de producciones subjetivas que son inconscientemente producidas por las personas. El aprendizaje musical, concebido como proceso de subjetivación, el cual singulariza las múltiples y diferentes formas de constituir el conocimiento / práctica musical, expresa la pluralidad y riqueza que registra cada historia de aprendizaje. En este sentido, abordaremos tres caminos de aprendizaje musical, destacando cómo los estudiantes involucrados en ellos tienen sus respectivos caminos configurados subjetivamente.

Los estudios de caso presentados están guiados por la tríada teórico-epistémica-metodológica³⁵ que funda la Teoría de la Subjetividad, a partir de la cual no se realiza ninguna comparación, ni en diferentes momentos de una misma historia, ni en relación con la historia de terceros. La investigación de cada trayectoria de aprendizaje, por más profunda y extensa que sea, no agota las posibilidades de inteligibilidad y organización subjetivas generadas dentro de cada experiencia.

La subjetivación del aprendizaje musical de Alberto³⁶

Alberto tuvo su iniciación musical en el ambiente familiar y, durante su adolescencia y juventud, estudió batería esporádicamente. Tocó en diferentes bandas de estilo *heavy metal*, hasta que pudo ingresar, mediante proceso selectivo, a la prestigiosa Escuela de Música de Brasilia,³⁷ después de varios intentos fallidos de acceso, a través de sorteo. En esta

³⁵ La tríada teórico-epistémica-metodológica se refiere a la articulación de estos elementos para la investigación como propuesta en la Epistemología Cualitativa de González Rey, superando la idea de investigación empírica tan extendida en el paradigma empírico-instrumental (González Rey, 2017).

³⁶ Los tres nombres citados en los estudios de caso Alberto, Otávio y Márcia, son ficticios.

³⁷ El Centro de Educación Profesional-Escuela de Música de Brasília (CEP-EMB), es una institución pública de enseñanza perteneciente al Gobierno del Distrito Federal, situada en la capital de Brasil, Brasília, la cual oferta dos modalidades de formación: Educación Profesional Técnica de Nivel Medio y Formación Inicial Continuada (FIC).

institución, estudió percusión sinfónica a nivel básico y técnico. Continuó sus estudios a nivel universitario fuera de su ciudad natal. En esa ocasión, renunció al empleo público que tenía para dedicarse exclusivamente a los estudios. Después de un período en esa universidad, regresó a su ciudad natal, completando su educación universitaria en una institución local. Alberto es hoy profesor de música.

Las “peripecias infantiles” y el entorno familiar constituyen los recuerdos iniciales de la participación de Alberto en el universo musical. Al comentar sobre este comienzo, relató:

Mi historia de música y, por lo tanto, de aprendizaje musical, comienza cuando aún era pequeño. Me gustaba dirigir la orquesta grabada en una cinta de casete que “vivía” en el estéreo de la sala de mi casa. Pasé horas allí, llamando la atención de la familia sobre las peripecias de maestro, usando las agujas de croché de mi mamá como batuta.

El acogimiento familiar de sus “peripecias” crea un escenario que favorece procesos psicológicos como la fantasía, la imaginación, la creatividad involucrados en esos juegos y fundamentos para el desarrollo subjetivo de una actividad. En este caso, el aprendizaje musical. La presencia del núcleo familiar señala un elemento del carácter subjetivo de esas experiencias. En el siguiente relato, la forma en que describe a su familia expresa congruencia con el pasaje anterior, en sus primeros recuerdos de lo que se definió como el comienzo del aprendizaje musical:

Luego vino el encanto con los programas de música de la extinta TV Manchete.... Lo interesante de esto era el momento de estar mi hermano, mis padres y yo juntos viendo televisión felices, un domingo por la noche y discutiendo las performances musicales y esperando los solos de batería.

El encanto de los programas de música se comparte placenteramente con la familia. Podríamos hipotetizar que la familia fue un elemento fundamental en la futura incursión de Alberto en el aprendizaje musical. Sin embargo, esos momentos son experiencias subjetivas en las que su familia se expresa en múltiples sentidos subjetivos en la configuración subjetiva de su aprendizaje, y no una causa directa.

El contexto de acogimiento familiar a los juegos musicales de Alberto se expresa lúdicamente en la forma en que él, con la ayuda de su hermano mayor, da rienda suelta a su deseo de aprender a tocar su instrumento favorito: la batería. Con un ambiente familiar propicio, ellos utilizaban objetos domésticos para construir una batería rudimentaria. En palabras de Alberto:

La voluntad de aprender un instrumento, específicamente la batería, vino con mi hermano. Entonces utilizamos los ganchos y vasijas de mi madre para hacer kits de batería... Creo que nuestra creatividad en el ensamblaje de accesorios de batería como: pedales de bombo de madera, hacer platillos de batería con las tapas de ollas, vasijas de plástico con tiras de caucho estiradas e incluso un bajo de una sola cuerda, fue estimulada para satisfacer nuestra necesidad de tocar un instrumento real.

En los relatos anteriores, observamos los procesos psicológicos: fantasía, imaginación, creatividad y necesidad como expresión de sentidos subjetivos fundamentales en la producción de soluciones que favorecen una determinada actividad, confrontando, así, la

comprensión dominante de que si no hay un conjunto concreto de condiciones para la realización de una actividad o aprendizaje, estas serán dificultadas o imposibilitadas.

Incluso con el ambiente emocional favorable hacia los juegos e intereses musicales de Alberto, la idea de estudiar música, no estaba presente conscientemente en esta etapa de la vida. Así, él dijo: *“Lo más divertido es que en ninguno de esos momentos, había un deseo de estudiar música formalmente, pero sí de seguir una experiencia más práctica de escuchar y tratar de acompañar, de hacer música”*. Alberto quería aprender a tocar la batería, pero eso no implicaba necesariamente un estudio formal.

Aunque, como ya se indicó, el deseo de estudiar música formalmente no fue una manifestación directa expresada en los primeros juegos infantiles, las producciones subjetivas en esos momentos articulan una trama simbólica-emocional compleja que se asocia con múltiples experiencias en el curso de las vivencias musicales de Alberto. Durante su juventud tomó clases de batería esporádicas y comenzó a tocar en diferentes bandas de *heavy metal*, su gusto musical en ese momento. Al describirlo, el núcleo familiar aparece como elemento subjetivado en la constitución de su proceso inicial de aprendizaje musical informal, originando su virada hacia el aprendizaje formal. Él recuerda:

Mi infancia fue tranquila; ya en mi juventud fue cuando mi familia decidió intervenir y poner fin a mis locuras, fue pesado; yo era una pésima compañía, me involucré con grupos de jóvenes problemáticos, aunque, a diferencia de muchos, ya estaba trabajando como empleado de una estación de servicio o como repartidor de pizza y seguía mi vida, tocando en bandas de metal y trabajando aquí y allá. Hasta que mis padres me dieron un ultimátum y tuve que intentar los exámenes de ingreso a la universidad, concursos, cosas serias en la vida.

Las actividades musicales de Alberto y su carácter efímero en sus trabajos hicieron que sus padres intervinieran en la manera descomprometida en la que conducía su vida. Es en este contexto que Alberto llega a la escuela de música. La subjetivación de esas experiencias con la práctica musical y el aprendizaje informal constituyen una configuración de sentidos subjetivos que orienta no solo el comienzo de su camino formal de estudio sino también su elección para estudios de nivel superior en música. Los procesos de subjetivación de una experiencia rompen con la temporalidad del hecho vivido, actualizando subjetivamente las experiencias anteriores y dinamizando las actuales en procesos subjetivos que no están solo determinados por las experiencias anteriores. En esta dirección, González Rey (2006) señala que:

Las emociones que desarrollará la persona en el curso del aprendizaje están asociadas no solo con lo que ella vivencia como resultado de las experiencias implicadas en el aprendizaje, sino también con emociones que tienen su origen en sentidos subjetivos muy diferentes que traen, al momento actual del aprender, momentos de subjetivación producidos en otros espacios y momentos de la vida (p.36, Traducción nuestra del portugués).

Después de un período marcado por las clases esporádicas de batería y aprendizajes autodidactas, Alberto ingresó a la escuela de música. Este momento llegó después de intentos fallidos de acceso. Estar en esa institución y tener la oportunidad de aprender música lo expresó subjetivamente como:

Una gran alegría, placer, satisfacción que sentí cuando conseguí un cupo en la escuela después de años de golpearme la cabeza mientras estudiaba solo. Caramba,

esa oportunidad de tener conocimiento organizado, estructurado en música, fue un antes y un después para mí.

La subjetivación de una experiencia se desarrolla por caminos subjetivos que mantienen vivas y actuales las experiencias ocurridas hace mucho tiempo. Los recuerdos de estos hechos subjetivamente vividos no se reducen a la capacidad de almacenamiento, mantenimiento y recuperación inherentes a la actividad de la memoria. Los recuerdos y verbalizaciones de los estados emocionales de Alberto con sus experiencias musicales, cuyo desarrollo no se limita a tales experiencias, expresan producciones subjetivas iniciales para una comprensión macro del desarrollo subjetivo y la importancia del aprendizaje musical para él.

Los movimientos de los sentidos subjetivos dentro de una experiencia mantienen una lógica propia que personalizará cada momento vivido y, así, expandirá la dimensión subjetiva de ese hecho más allá de los términos emocionales expresados por Alberto en la descripción de los diferentes momentos constitutivos de su historia con el aprendizaje musical. Así, al comentar sobre el comienzo de sus estudios formales, dijo:

Yo aprendí casi todo en la escuela de música; Aprendí algo informalmente, con un maestro aquí y allá, pero la construcción de mi proceso fue en la escuela de música, donde estaba armando las piezas del rompecabezas ... Bueno, cada vez que descubres cosas nuevas es un despertar ... Así que estudiar música es algo que no puedes parar.

Su camino en el estudio formal, ya sea en la escuela de música o en las dos universidades que estudió, está marcado por la construcción de una autonomía fundamental para el sujeto en su actividad o espacios relacionales. Así, Alberto describe el comienzo de este camino de la siguiente manera:

Al principio era muy sumiso al conocimiento. No cuestionaba, no dudaba; los profesores me enseñaban cosas y yo aceptaba; así era. Con el tiempo, aprendí a criticar las cosas, a cuestionar más ... Esta percepción de que quién te estaba enseñando música y orientando no era absoluta, y entonces comencé a observar después de empezar a indagar sobre las cosas, las personas y los profesores.

El aprendizaje musical se ha caracterizado, en su proceso, por la homogenización, por los mecanismos de reproducción y memorización, lo cual ha dejado de lado los elementos fundamentales en su constitución, como la autonomía, la autoría, la creatividad, las emociones, es decir, la consideración de que el aprendizaje es un proceso singularmente constituido que involucra múltiples elementos y, por lo tanto, un proceso que se distingue en diferentes personas. En palabras de González Rey (2005) “aprender es toda una producción subjetiva cuya calidad no se define solo en las operaciones lógicas que subyacen al proceso” (p.253). El comportamiento inicial de Alberto con el estudio formal no escapó a la tipificación dominante en la relación de muchos estudiantes con el conocimiento.

En otro relato congruente con el anterior, comentando cómo percibía su participación en la construcción del conocimiento musical, Alberto evidencia la pasividad que lo orientó en cierto momento de su proceso con la música. Él dijo:

Creo que mi deseo de estar en una escuela donde podría aprender música de manera organizada y estructurada terminó influyendo en mi forma inicialmente sumisa y poco

crítica de lo que estudiaba. Para mí, si estaba en el método, o si el profesor dijo que era de cierta manera, entonces era así.

Sin embargo, la superación de esta pasividad se va engendrando en sus estudios. Tal superación tiene dentro de sí nuevos procesos de subjetivación que emergen de los múltiples sentidos subjetivos en el curso de las experiencias concretas de Alberto con el aprendizaje musical. Las emociones vividas subjetivamente con los descubrimientos logrados están configurando una nueva forma de pensar, sentir y actuar en sus estudios. Una nueva configuración subjetiva de su aprendizaje que señala la ruptura con esa configuración expresada en la pasividad, va siendo dinamizada y dinamizadora de su aprendizaje. Al comentar sobre el significado del aprendizaje musical, dijo:

Estudiar música es el placer de la alegría del descubrimiento, no solo ser un oyente o un apasionado por la música. Es saber entender lo que escucho, reconocer los elementos musicales que están allí. Esto es fantástico y no es fácil.

En otro momento de nuestra conversación, su cambio subjetivo hacia los estudios aparece en los siguientes términos:

Veo que el desarrollo de mi aprendizaje proviene de esto, es decir, cuando comienzas a darte cuenta de que ya no eres un reproductor, un mecanógrafo, sino un pensador, un realizador de cosas, un cuestionador de lo que haces; Te das cuenta de que es más interesante crear algo que reproducir algo.

El flujo de los sentidos subjetivos de una experiencia concreta permite la transposición subjetiva de las experiencias pasadas actualizándolas, subjetivamente, en el momento presente. Recordando su trayectoria de estudio y asociándola con sus descubrimientos, Alberto expresó:

Cuando reviso, de vez en cuando, lo que he aprendido, la sensación de realización es inmediata. Recuerdo hasta el día de hoy que cuando noté por primera vez un acorde dominante o una cadencia perfecta, en ese momento algo tenía sentido en mi aprendizaje y trabajo con la música.

Alberto valora su aprendizaje al destacar, además de la cualidad emocional dominante de esta actividad, la condición subjetiva de dominar un conocimiento que se construye con esfuerzo y cuyo resultado ha caracterizado subjetivamente las reverberaciones emocionales como “fantásticas”. La comprensión de los diversos elementos del aprendizaje musical se configura subjetivamente en una dimensión de importancia que trasciende el acto objetivo de escuchar, de ser solo un aficionado a la música. Dominar los elementos musicales es una expresión del lugar subjetivo del conocimiento musical en su vida.

La “alegría del descubrimiento” y la “sensación de realización inmediata” expresadas por Alberto como resultado de los logros de su aprendizaje no son, como se dijo anteriormente, restringidas y generadas solo por esta actividad. Tienen desdoblamientos subjetivos plurales que generan efectos colaterales que se amplían en su historia de vida, así como reconfiguran su posición como sujeto de sus estudios. La apropiación subjetiva del conocimiento musical implicará cambios en la forma subjetiva en que integra dicho conocimiento en su vida, así como en la configuración subjetiva de su posicionamiento autónomo en el curso de sus estudios. Como lo expresó él:

Lo que más me motiva en la acción del aprendizaje musical es el poder de comprensión alcanzado. Comprender una pieza musical, por ejemplo, siempre trae

una inmensa satisfacción, porque se convierte en parte de mi vida. En cierto modo, tengo el poder de usar y reutilizar lo que adquirí.

Los logros en los estudios son el resultado de la nueva configuración subjetiva de Alberto como sujeto de su proceso de aprendizaje musical. La percepción crítica resultante de sus indagaciones no es solo una condición alcanzada conscientemente, sino una producción subjetiva sobre la base de su comportamiento crítico y reflexivo hacia el conocimiento, que va expresando el carácter subjetivo de la autonomía en la configuración subjetiva de su aprendizaje, lo cual no se limita a avances objetivos con los contenidos estudiados.

La subjetivación del aprendizaje musical de Otávio

El contacto inicial de Otávio con el aprendizaje musical se produjo a los doce años, cuando comenzó a tocar en la iglesia a la que asistía. Según él, lo que hizo musicalmente fue intuitivo, lo había aprendido observando a otras personas tocar y tratando de imitarlos en las pocas oportunidades que tenía para tocar el instrumento, la batería. Es en este contexto que comenzó a tomar clases del instrumento, aunque fueron esporádicas debido a la disponibilidad de tiempo de la persona que le dio los primeros “toques”.

Otávio hace algunas consideraciones sobre el comienzo de su trayectoria de aprendizaje musical, que tuvo lugar en la institución religiosa, hasta que llegó a la institución educativa formal, donde se encontró con un universo muy diferente de lo que había imaginado, hasta entonces, para aquello que sería aprendizaje musical. En sus palabras:

Aprendí a tocar en la iglesia, muy joven. Estaba creciendo y emergiendo el deseo de avanzar en mi instrumento, en mi aprendizaje musical. Algunas situaciones estaban sucediendo que me pusieron en “dificultad”. Pasé por situaciones complicadas pues me exigían cosas que no podía comprender musicalmente, debido a la falta de un conocimiento más profundo. En especial la cuestión teórica. No me di por vencido. Busqué conocimientos en clases, aquí y allá, hasta que pude ingresar a la escuela de música de Brasilia.

La emocionalidad que caracteriza no solo la aparición de su deseo de avanzar en el aprendizaje musical, sino también las situaciones complicadas y difíciles por las que ha pasado, engendra y es engendrada por procesos de subjetivación calificadores y dinamizadores de las experiencias vividas. Estos procesos orientan una disposición subjetiva en Otávio, que no se deja intimidar por las exigencias. Él busca caminos que enfrentan sus necesidades en el aprendizaje de la música. Estas necesidades, como veremos en el curso de este caso, no surgen directamente de los aspectos prácticos y teóricos relacionados con el aprendizaje musical. Ellas van a expresar producciones subjetivas en las cuales están integradas, por ejemplo, las preocupaciones de Otávio sobre el bienestar familiar y su imagen pública como músico.

El ingreso a la institución educativa formal representó una posibilidad de construir un aprendizaje musical sólido y, por lo tanto, superar las situaciones “dificiles” experimentadas en ciertos momentos de su práctica musical. Otávio expresó así su llegada a la escuela:

Escuché sobre una escuela que daba clases de música y enseñaba a tocar varios instrumentos. Estaba interesado en estudiar en esta escuela, entonces busqué las informaciones y logré ingresar por sorteo, ya que no tenía suficientes conocimientos teóricos y prácticos para tomar el examen. Fue muy emocionante para mí ese momento; Nunca lo olvidé ni lo olvidaré.

Otávio expresa algunas cualidades esenciales de sujeto en el proceso de abrir rutas que permiten superar obstáculos o crear oportunidades frente a los desafíos de múltiples escenarios de la vida: capacidad de reflexión, autocrítica, autonomía. El placer del logro marcará subjetivamente su vida como algo *“inolvidable”*. La memoria de su camino en este nuevo contexto de aprendizaje es el resultado de un proceso de subjetivación caracterizado por sentidos subjetivos contradictorios, pero no excluyentes. Así, él relató *“cuando conseguí entrar a la escuela de música, amigo mío, fue solo oro. Por supuesto, mi camino de aprendizaje no fue un lecho de rosas, pero solo estar allí me hizo repensar mis estudios y proyectar nuevas posibilidades”*.

Ya en la escuela, Otávio entra en contacto con una dimensión del proceso de aprendizaje musical: la teoría de la música. Su interés en estudiar solo el instrumento, así como las clases informales de la iglesia, desconocían el elemento teórico como fundamental para una buena educación musical. Como él mismo dijo *“cuando comencé la música, tocaba la batería y no me dijeron que la música no es solo práctica, sonido. Tiene la teoría. No me dijeron que tanto la práctica como la teoría van juntas”*.

La ausencia de contacto previo con la teoría musical no se limitó al extrañamiento inicial con la disciplina. Ella es simbolizada como incomodidad. Un aspecto del aprendizaje no deseado por él. Entonces dijo: *“Estaba más interesado en las lecciones de instrumentos, ya que la teoría era un poco más incómoda”*.

La exposición de esta incomodidad fue recordada en otro momento de la investigación cuando dijo:

Cuando entré en la escuela, nunca había oído hablar de teoría musical; Pensé que era solo una clase de instrumento, y pues no lo era; Tuve clases de canto coral, teoría de la música, percepción armónica y melódica, solfeo, lo cual no fue muy aceptado por mí, porque me pareció muy molesto pasar 45 minutos cantando canciones raras, escuchando teoría. Yo quería tocar.

La reticencia de Otávio a estudiar teoría musical, la he observado en otros estudiantes a lo largo de mi experiencia como profesor de música. En general, la idea inicial que los estudiantes tienen para estudiar música se centra en el aprendizaje instrumental. Sin embargo, cuando buscan el estudio formal, se encuentran con *“otro”* universo: el teórico. En el caso de Otávio, su falta de voluntad para estudiar teóricamente parecía ser un gran obstáculo para el aprendizaje, ya que lo configuraba a partir de una condición emocional que no era favorecedora para enfrentar ese reto. Su indisposición emocional a las clases teóricas se dirigió a la forma en que los maestros daban sus clases. La sensación de no ser acogido en su forma y tiempo singulares de aprendizaje alimentó una configuración subjetiva desfavorable para el estudio de la teoría. Sin embargo, él no quiere *“quedarse atrás”*. Está posicionándose para enfrentar sus molestias. En sus palabras:

Sentí, en los profesores, que la preocupación era pasar el contenido y no les importaba cómo estaba aprendiendo el estudiante, las dificultades, en fin; como eran clases en grupo, aquel que pudiese acompañar al profesor, muy bien; los que no podían, se quedaban atrás... Creo que lo que estoy diciendo no es solo algo mío, sino de muchos que también sienten, en este foco sobre el contenido, el descuido de los profesores hacia cada estudiante. Tuve que enfrentar la teoría.

En las palabras de Otávio, tenemos un mensaje que clama por la atención de los docentes a las singularidades constitutivas de cada aprendizaje, es decir, al proceso en el que cada

experiencia con el aprendizaje se subjetiva. Aunque enfrentó la teoría, la condición subjetiva emergente señala su temor de no poder superar las exigencias, de no ser capaz de superar las situaciones difíciles y “complicadas”, de sentirse solo uno más en ese espacio colectivo, y por lo tanto una persona subjetivamente invisible, justo en la institución en la que pretendía satisfacer sus necesidades de aprendizaje musical sólido.

La subjetivación de las experiencias de Otávio con las clases de teoría no interrumpió sus pretensiones con el estudio de la música. Sin embargo, en sus recientes recuerdos de esos momentos, la incomodidad subjetiva de su relación con los profesores de las materias teóricas todavía está presente. Su representación negativa hacia los profesores de teoría constituye un polo opuesto a su representación sobre los profesores de instrumento, como observaremos en otro relato. Sin embargo, se integran a la configuración subjetiva de su aprendizaje. En relación con los profesores de teoría, manifestó:

Estoy generalizando; es que solo me vienen a la mente aquellos que me masacraron, que no me dieron oportunidades. Tuve uno que solo de pensar en ir a su clase, me daba desanimo, cosas muy malas... Aunque muchos sintieron lo mismo que yo, había personas a las que les gustaba.

El siguiente trecho expresa congruencia con relatos anteriores sobre la configuración subjetiva del miedo de Otávio a no avanzar en el aprendizaje. Además del modo subjetivo con el que percibía la práctica docente, la incomodidad de expresar sus preguntas, frente a los colegas que creía que eran más capaces que él, es parte de la configuración subjetiva de su incomodidad con el aspecto teórico de los estudios. Así tenemos:

Durante las clases, cuando el profesor presentaba algún asunto teórico sobre el que tenía mis dudas, tenía miedo de preguntar porque durante mi proceso de aprendizaje era siempre confrontado por causa de mi débil formación teórica. Y también miraba a otros compañeros de clase que en teoría eran “excelentes” y vi que también tenían sus dudas teóricas y que yo, que ya era débil por naturaleza, no pregunté nada en absoluto. Me quedaba callado. Estos fueron tiempos difíciles.

La cita parece contradecir las características de reflexión, autocrítica y autonomía asociadas con Otávio, con anterioridad, en ese momento de búsqueda de formas favorables para el estudio musical. Sin embargo, las producciones de sentidos subjetivos que emergen en los múltiples espacios y experiencias de la vida son complejas y contradictorias, produciendo procesos de subjetivación imposibles de definir a priori. La dinámica de los sentidos subjetivos dentro de una vivencia contradictoria no es excluyente. Otávio, subjetivamente “paralizado” en términos de posicionamiento activo en las clases de teoría, proyecta su debilidad teórica como “natural”. El aspecto práctico (el estudio del instrumento) recibe matices subjetivos favorables, mientras que lo teórico está subjetivamente “condenado” hacia la imposibilidad de reconfiguraciones subjetivas favorecedoras para su formación musical.

En el siguiente trecho, tenemos una expresión del conflicto subjetivo que constituye la configuración subjetiva de aprendizaje musical de Otávio:

Gracias a Dios, tuve óptimos profesores de instrumento; especialmente mi profesor de batería; Él era un amigo. Ya en la parte teórica, no puedo hablar mucho, porque nunca tuve mi propia motivación o la de alguien que me mostrara en ese momento, cuánto

era, fue y siempre será importante la teoría para cualquiera que quiera ser un músico serio.

En esta expresión, la emocionalidad positiva con respecto al aprendizaje instrumental, señala desdoblamientos subjetivos en los cuales se configura la concientización de Otávio sobre la necesidad e importancia del conocimiento teórico. Es decir, la importancia de hacer de los aspectos prácticos y teóricos una unidad fundamental en la constitución del músico “serio”. Aunque tuviese conflictos con la dimensión teórica. En esa dirección, él dijo:

Este fantasma (se refiere a la teoría) creo que ya lo estoy dominando. La madurez que ganas a lo largo de tu aprendizaje te va ayudando a superar las dificultades, aunque todavía no por completo, pero hoy estoy en una mejor posición para enfrentar esa cuestión. Confieso que siento más facilidad con la parte práctica que con la parte teórica.

La configuración subjetiva favorable al estudio del instrumento, entendemos que expresa sentidos subjetivos que configuran su afrontamiento para superar las incomodidades con la teoría. Otros sentidos subjetivos que destacamos en la constitución de la configuración subjetiva del aprendizaje musical de Otávio se expresan en la madurez resultante del proceso de subjetivación de sus experiencias, que no se restringe a los estudios de música, en la construcción de ese conocimiento.

Hacemos hincapié en que la configuración subjetiva que se expresa en enfrentar la incomodidad con el aprendizaje teórico no termina su presencia en su estudio de la música. Pero se constituye como un elemento de resistencia, y resolución orientado a la permanencia en ese aprendizaje. Veamos lo que nos cuenta Otávio en el siguiente pasaje, del cual podemos interpretar nuevas producciones subjetivas en relación con el aspecto teórico de su aprendizaje:

La cuestión de aprender teoría de la música fue para mí el descubrimiento de otro universo en mi aprendizaje musical... Hasta que en un determinado nivel del curso, comencé a entender sobre la importancia de la teoría junto a la práctica. Hasta entonces no vi ninguna asociación en mi relación con el aprendizaje musical. Hacía las cosas de oído. Pero cuando llegué a comprender la relación entre la teoría y la práctica, comencé a notar una mejora en mi aprendizaje en su totalidad, es decir, tuve otro “aliento” en mis estudios porque ya podía ver y comprender todos esos signos. Fue un tremendo shock, de hecho. Mi camino hacia el aprendizaje musical tuvo otra significación. Me sentí reconocido musicalmente porque comencé a ser invitado a participar en grupos musicales, porque comencé a leer una partitura. Te miran de manera diferente y eso es muy bueno.

Este fragmento es un relato lleno de emoción y experiencia vital. Su percepción de la calidad de su educación musical no se limita al dominio instrumental, sino que se suma a la necesidad de una buena formación teórica. Él por fin comprendió, es decir, emergieron nuevas producciones subjetivas, configurando nuevas condiciones subjetivas en Otávio para estudiar la teoría. El nuevo “aliento” no surge de la relación directa con el aprendizaje, sino que simboliza la dimensión social presente en la “mirada del otro” a su desempeño profesional, a las nuevas oportunidades de práctica musical que se abren como respuesta a la calidad de su formación musical.

En el relato anterior, las emociones experimentadas frente a nuevas oportunidades musicales alimentan inconscientemente una nueva organización subjetiva de Otávio hacia la

reducción de su malestar relacionado con el estudio teórico. En nuestra interpretación, su satisfacción con los resultados prácticos de su aprendizaje musical y la percepción positiva de su visibilidad social y profesional tienen implicaciones subjetivas para la disposición a dominar los aspectos instrumentales y teóricos. Así, en otro momento de la investigación, al comentar sobre las oportunidades que surgieron, el recuerdo de las experiencias difíciles a través de las cuales atribuyó su bajo conocimiento teórico en ese entonces, recibió otras tonalidades. Él dice:

Siento que si hubiera estado mejor preparado teóricamente, no habría perdido muchas oportunidades que surgieron. Oportunidades que no solo me conciernen a mí, sino a mi familia, porque eran trabajos que no podía realizar y que, en consecuencia, no recibí un dinero, ¿no es cierto?

Al proceso de subjetivación del aprendizaje de Otávio se integra la relevancia del estudio teórico para una formación musical sólida, así como una instancia con un valor afectivo significativo para él: su familia. La preocupación de Otávio con el bienestar familiar y la importancia de una sólida capacitación musical que permitiría mejores oportunidades profesionales, emergieron en otro momento de la investigación al comentar la necesidad de estar bien preparado en su actividad profesional. Él comentó:

Siempre digo que necesito estar bien preparado tanto en la práctica como en la teoría para lograr las mejores oportunidades, y especialmente ahora que no ya no tengo más aquella tranquilidad salarial de mi época de militar. Entonces, como profesor en una escuela privada, y al dar clases en casa también, quedo muy dependiente de la cantidad de alumnos que tengo. Mis hijos me ven en casa haciendo cuentas entre el número de estudiantes y mis gastos; ellos me preguntan si tengo muchos estudiantes.

Este relato expresa las preocupaciones de Otávio sobre el bienestar de su familia y las implicaciones subjetivas del aprendizaje musical en la historia de su vida, implicaciones que singularizan dicha historia y trascienden la importancia de ese aprendizaje para otras esferas de la vida. Esto llama nuestra atención, porque cuando hicimos la pregunta³⁸ que condujo al comentario anterior, esperábamos que Otávio informara detalles de su profesión y las oportunidades laborales que recibió que ya hemos destacado en otra oportunidad, relacionándolas con su formación musical. Sin embargo, el surgimiento de la familia frente a una cuestión indirecta, señala que es un indicador de su presencia en la configuración subjetiva del aprendizaje musical de Otávio, destacando así el valor simbólico-emocional de su aprendizaje y guiando sus nuevas acciones concretas hacia el estudio musical.

En otro momento de la investigación, cuando se le preguntó cómo se sentía, actualmente, frente a las oportunidades laborales y su nuevo trabajo como profesor de música, la importancia subjetiva de la familia en su formación musical está presente. Él dijo:

Hoy me siento en otra condición; Me hace mirar hacia atrás y ver que podría haber tenido mejores experiencias, menos miedo a las oportunidades que se habían presentado, si hubiera encarado mis estudios de manera diferente en algún momento de mi aprendizaje. Pero la vida es un aprendizaje constante. Pienso en avanzar en los

³⁸ La pregunta era: ¿cómo te sientes acerca de tu formación musical y de las oportunidades de trabajo?

estudios, cualificarme siempre, porque no solo soy yo quien depende de ello; Tengo que llevar la leche a casa (risas).

La subjetivación de las experiencias de Otávio con la práctica/aprender musical apunta a reconfiguraciones subjetivas sensibles sobre las cuales son dinamizados sus estudios musicales. La concientización que expresa sobre la importancia de tener una buena formación musical y que este es un proceso continuo, no solo surge de su relación directa con esa actividad, sino que es una expresión de múltiples sentidos subjetivos oriundos de diferentes vivencias en los diversos espacios sociales integradores de su vida. Congruente con el relato destacado anteriormente, él expresó su concientización actual, en relación con la calidad de su formación musical, de la siguiente manera:

Hay una exigencia dentro de mí en cuanto al estudio de la música porque vivo de dar clases de música; entonces, tengo que estar constantemente atento a lo que está sucediendo en esta área; tengo que mantenerme en forma, al día con mi instrumento, con la teoría.

El conjunto de pasajes presentados nos orienta a la comprensión de que el estudio musical de Otávio está organizado por sentidos subjetivos diversos y contradictorios que representan el proceso de subjetivación de las diversas experiencias concretas en diferentes áreas de la vida. En la amplitud del lugar de aprendizaje en su historia personal, podemos destacar el carácter simbólico-emocional que subyace a la siguiente verbalización al expresar el significado del aprendizaje musical:

Además de situarme profesionalmente, tuvo y ha estado activo en mi vida en general. Pasé por la discriminación, el prejuicio por ser pobre, la idea de que las personas que viven de la música están en condición de subempleo; pero con humildad, buena voluntad y formación que recibí de mi madre, logré superarlo. Creo que conseguí cambiar la forma en que me miran las personas que me rodean, o al menos logré que no me importe tanto. Mi trayectoria no fue fácil, pero lo que soy hoy es el resultado del estudio de la música. ¡Soy un tipo feliz!

Al momento de escribir este artículo, Otávio da clases privadas en casa, es profesor de música en una institución privada y tiene un título de licenciatura en música.

La subjetivación del aprendizaje musical de Márcia

Márcia, de treinta y nueve años, comenzó sus estudios de música de manera informal en una institución religiosa y, en el curso de su aprendizaje, estudió en dos instituciones educativas formales, una a nivel técnico y otra a nivel superior. Fue funcionaria en una agencia de protección ambiental y actualmente es músico militar, y continúa sus estudios en música mejorando sus conocimientos en diferentes disciplinas de este saber.

Sus primeros pasos en el aprendizaje de la música ocurrieron sin pretensiones ni intenciones. Acerca de este comienzo, Márcia señaló: *“Mi primer contacto con mi aprendizaje musical ocurrió en mi adolescencia, experimentalmente, jugando con los amigos de mi iglesia, intuitivamente”*. Este momento pronto se convirtió en *“orientaciones regulares dadas por un colega de la banda de la iglesia que me estaba enseñando a tocar alguna cosa”*. Sobre estas clases, dijo:

Fue un extrañamiento general, porque no era común que una mujer tocara la batería, ¿no es cierto?; una mujer tocando el piano, la flauta, el violín, hasta que pasa, pero

tocando la batería, el trombón, la tuba, instrumentos que no se ven como “femeninos”, esto genera un extrañamiento.

El extrañamiento percibido por Márcia nos lleva a un posible indicador de su experiencia con respecto a la mirada social frente a la imagen femenina relacionada con la práctica de ciertos instrumentos musicales. Esta experiencia subjetiva de extrañamiento, que podría haber tenido consecuencias orientadas a una nueva elección de instrumento o la interrupción de sus intenciones con respecto al estudio de la música, no constituyó un obstáculo para la continuidad de su aprendizaje musical, así como para el mantenimiento de su elección instrumental.

El flujo de los sentidos subjetivos en la configuración subjetiva de una experiencia y su implicación en las propias acciones de la persona no es directa y consciente. Así, en la redacción,³⁹ ella escribió: *“Después de un año de orientación privada, surgió la oportunidad de estudiar en la Escuela de Música de Brasilia”*. Es interesante resaltar, en esta oración, el carácter simbólico dado al aprendizaje. Aquella experiencia formativa mediada por el colega es una *“orientación”*. Mientras que la que es posibilitada por la institución deseada es *“estudio”*.

Sobre la oportunidad citada, destacó: *“yo vivía en una pequeña ciudad, cerca de Brasilia,⁴⁰ donde no tenía opción de avanzar en el estudio de la música”*. En estas expresiones, creemos que tenemos los indicadores⁴¹ iniciales de la motivación, basados en el cambio que dio ella del comportamiento experimental musical hacia a un estudio orientado al compromiso.

Con la entrada en la escuela deseada, Márcia registró en su redacción: *“Después de un año, apareció la oportunidad de inscribirse para el sorteo en la Escuela de Música de Brasilia, en la que salí sorteada y comencé a estudiar”*. Entendemos que este pasaje corrobora nuestra interpretación inicial previa con respecto al indicador de interés e implicación con la música, orientador de la nueva postura hacia el aprendizaje musical. Sin embargo, presentaremos más elementos significativos, es decir, indicadores que refuercen nuestra hipótesis de la motivación como una producción de sentidos subjetivos, dinamizadora del proceso de aprendizaje musical de Márcia.

El comienzo sin pretensiones con el aprendizaje va recibiendo nuevos contornos subjetivos orientadores del carácter motivacional de Márcia para profundizar sus estudios. Con respecto a su ingreso a esa institución, comentó:

Entré en contacto con una dimensión de la música que no conocía, es decir, tenía que estudiar teoría, cantar en el coro, ver conciertos, en resumen, todo un universo sobre el cual no tenía la menor consciencia. Entonces, me fue gustando estudiar para aprender y conocer.

En este extracto, además de señalar un indicador de la relación de Márcia con la música que no se limita a la realización ni a la satisfacción de la actividad musical en sí, destacamos la dinámica de los sentidos subjetivos en el desarrollo de la configuración subjetiva de su

³⁹ Instrumento utilizado en el transcurso de la investigación.

⁴⁰ Ciudad localizada en la región centro-oeste de Brasil y capital del país.

⁴¹ En la obra de González Re, indicadores “son elementos que adquieren significado gracias a la interpretación del investigador, es decir, que su significado no es accesible, de forma directa a la experiencia, ni aparece en los sistemas de correlación” (2005, p. 145).

aprendizaje musical, cuyo desdoblamiento será la constitución de la música como una carrera profesional, como podemos observar en la secuencia de trechos de información.

A medida que su aprendizaje maduraba, nuevas experiencias musicales estaban sucediendo, como *“cantar en el coro”, “hacer arreglos musicales para un grupo vocal femenino”, “actuar como baterista y percusionista en varios grupos”*, como se relató en la segunda sesión de conversaciones el investigador. Surge también la preocupación de los padres sobre el futuro académico y laboral de Márcia.

Así, en nuestra segunda conversación, expresó: *“Tenían una preocupación si intentaba ganarme la vida con la música. ¿Cómo sobreviviría?”* Para eludir esta preocupación, enraizada en los prejuicios de una subjetividad social que define el valor e importancia social de las profesiones y del género, Márcia fue aprobada en un concurso público civil e intentó estudiar Derecho y Economía, sin tener éxito en los respectivos exámenes de ingreso.

Sin embargo, los caminos de las producciones de los sentidos subjetivos en el curso de una experiencia, siguen formas impredecibles que rompen con un tipo de pensamiento social cristalizado frente a los hechos vividos. El fracaso en los cursos pretendidos y el logro del empleo público no pusieron en peligro su motivación para estudiar música. Por lo tanto, dada la estabilidad del empleo público, Márcia comentó: *“el hecho de que ya tenía un empleo público me permitió repensar mis pretensiones con la música, tomar el examen de ingreso para música y ser aprobada”*.

El carácter fluido y dinámico de las motivaciones que emergen como producciones subjetivas frente a las múltiples experiencias de la vida, no es directamente determinado por el momento actual de la persona en el curso de una experiencia. Entendemos que las producciones subjetivas que surgen en el desarrollo de las ambiciones iniciales de Márcia con el aprendizaje musical, en los avances en cuanto a la práctica musical, en la conquista del empleo público y, también, en la experiencia subjetiva frente a los intentos fallidos de ingresar a los cursos universitarios previstos de inicio, se desdoblán, recursivamente, en otros procesos subjetivos orientados hacia el desarrollo de su aprendizaje musical.

En un trecho de su redacción, al abordar su aprendizaje musical en la universidad, Márcia escribió: *“mi intención al estudiar música en la escuela era solo tener un poco más de conocimiento y dominio técnico de mi instrumento. No tenía gran interés en seguir adelante”*. Las motivaciones de Márcia para el aprendizaje musical, ahora a nivel universitario, se articulan recursivamente con los hechos concretos de su vida, generando nuevos niveles de motivación que expresan el desarrollo de su configuración subjetiva en relación con la música, movimiento que abre otro camino profesional y que cuestiona su empleo en ese momento.

Durante la universidad, surgió la oportunidad de un nuevo concurso público en el que, si fuese aprobada, podría unir lo útil con el deseo que gradualmente fue emergiendo en la historia de su vida. Lo útil, la seguridad financiera del empleo público. El deseo, trabajar profesionalmente con la música. Con respecto al nuevo trabajo, declaró: *“el desafío ahora era otro. De alguien que comenzó tocando en la iglesia, avancé y hoy soy músico profesional de una banda sinfónica militar”*.

La decisión de Márcia de enfrentarse a un nuevo concurso público en el cual la concretización de una actividad profesional como músico y su independencia económica se encuentran, expresa, inconscientemente, una producción de nuevos sentidos subjetivos frente a las nuevas oportunidades de la vida, abriendo caminos de posibilidades orientadoras

de las acciones y comportamientos de Márcia en nuevas trayectorias de vida. Los sentidos subjetivos producidos a partir de la seguridad económica con la nueva actividad cualificarán y modificarán su interés por la música, poniéndola como el centro de su proyecto de vida.

Los planes iniciales de Márcia para el aprendizaje musical tomaron nuevos rumbos, y lo que no era un tema central en su vida, a saber, la profundización del aprendizaje musical, se convirtió en una condición esencial en su biografía. En nuestro tercer encuentro dialógico, al responder a la pregunta genérica: *¿cuáles son sus planes actualmente?*, comentó: *“seguir buscando nuevos aprendizajes en la música. Eso me permite superar mis límites. ¿Me enfrentaré a nuevos desafíos? Sí. Pero pronto serán vencidos. Es una cuestión de crecimiento personal”*.

Márcia asocia la continuidad de sus estudios musicales con su crecimiento personal. Su configuración subjetiva inicial en relación con la música se convierte en una configuración subjetiva de desarrollo.⁴² Los desafíos están constituidos por tramas subjetivas que, en lugar de convertirse en obstáculos para su proceso de aprendizaje, se convirtieron en motores motivacionales para la continuidad de sus estudios. Entonces, veamos su respuesta al inductor “mi inspiración”, del complemento de frases:⁴³ *“vida, gente, mi trayectoria de vida, cuando veo todo lo que he pasado por aquí. Estoy agradecida por todo lo que he logrado y no puedo parar”*.

Hoy, Márcia tiene formación superior en música, tiene un empleo público en el campo de la música y le debe, a su aprendizaje musical, su condición de vida actual, la que aparece configurada subjetivamente como realización, desafío, superación, placer, satisfacción. En sus palabras:

Fue la música, su estudio, su aprendizaje, lo que me permitió llegar hasta aquí con todos mis logros, ya sean materiales, personales e intelectuales. Así que el aprendizaje musical fue, es y será fundamental para mí. A través de la música tuve la oportunidad de otros aprendizajes de vida que, creo, fueron fundamentales para mi formación, lo que me ayudó a crecer como persona.

El caso de Márcia expresa los caminos y desdoblamientos múltiples de los sentidos subjetivos en la configuración subjetiva de su aprendizaje musical. La implicación personal, la dedicación, el esfuerzo, la perseverancia, la superación, expresan la configuración motivacional de su aprendizaje musical, integrada por una multiplicidad de sentidos subjetivos, expresados en el curso de esa actividad. El posicionamiento activo en relación con los problemas de la vida que rodearon su aprendizaje le permitió a Márcia no solo avanzar en el desarrollo de su actividad con la música, sino integrar subjetivamente a esta, aquellas cuestiones (trabajo, universidad, empleo, familia) en un flujo de sentidos subjetivos generadores de nuevas configuraciones subjetivas para su aprendizaje.

Su desarrollo con la actividad musical se ha convertido en una configuración subjetiva de desarrollo personal. Engendró la producción de nuevos sentidos subjetivos integrados en configuraciones subjetivas de experiencias en otras esferas de la vida como la laboral, profesional, social, familiar. Como señalan Mitjans-Martínez y González Rey (2017), la

⁴² Una configuración subjetiva de desarrollo es una configuración que organiza y promueve el desarrollo de la subjetividad. (Muniz y Mitjans Martínez, 2019).

⁴³ Instrumento utilizado en el curso de la investigación.

configuración subjetiva de desarrollo implica un proceso que es inseparable del contexto y la historia de la vida de la persona.

Consideraciones finales

Los sentidos subjetivos en la trama compleja de las historias con el aprendizaje musical presentados, son integradores de las configuraciones subjetivas que organizan los diferentes momentos en el curso de una experiencia, sin ser, sin embargo, su traducción inmediata. El flujo de producción de sentidos subjetivos se identifica por mutaciones, irregularidades e imprevisibilidades, cuya configuración subjetiva es la representación más estable de dicho proceso. La riqueza de una trayectoria subjetiva, que no podemos ver a priori, radica en la unicidad y singularidad que la constituye, lo que nos permite múltiples inteligibilidades a las configuraciones subjetivas singulares de la persona en el curso de una actividad. La visibilidad teórica sobre lo investigado, en esta perspectiva, permite engendrar nuevas zonas de sentido, aún no alcanzadas por otras propuestas teóricas, trayendo a la vanguardia de la investigación de estos fenómenos, el individuo concreto y sus múltiples e inagotables formas de subjetivación de sus experiencias.

Por lo tanto, nos dirigimos al entendimiento de que la exploración de la historia subjetiva de los participantes en sus estudios de música, por más profunda y extensa que sea, no agota las posibilidades de inteligibilidad y organización que las tramas simbólico-emocionales pueden generar. Este es un elemento extremadamente importante en el abordaje del aprendizaje musical en tanto producción de sentidos subjetivos, es decir, actividad desarrollada por procesos simbólico-emocionales que no son solo determinados por los elementos concretos involucrados en el aprendizaje.

El aprendizaje musical configurado subjetivamente, aunque no está determinado por los elementos concretos involucrados, influye recursivamente en la calidad de los procesos cognitivos del estudiante en la aprensión del material estudiado. Esto implica una comprensión sistémica de la actuación de los sentidos subjetivos, es decir, los resultados logrados en el aprendizaje musical se articulan con otras dimensiones constitutivas del estudiante, y no se reducen a las cuestiones inmediatamente asociadas con el objeto de aprendizaje.

Las tres historias sintetizan experiencias subjetivas de/en el aprendizaje musical que nos permitieron construir modelos teóricos⁴⁴ para esa actividad, los cuales fueron guiados por los desdoblamientos de los sentidos subjetivos dentro de cada historia. Estos sentidos, como se dijo, no expresan la medida exacta de la relación de cada participante con su proceso de aprendizaje. Más bien, nos permiten ampliar el conocimiento sobre esta actividad, como, por ejemplo, comprender los múltiples caminos que puede generar el proceso de subjetivación del conocimiento y la imposibilidad de predecir estos caminos a partir de otros trazados de manera similar.

Comprender el aprendizaje de la música de esta manera implica traer, al concierto de los debates teóricos y las investigaciones correspondientes, dimensiones inseparables de esa actividad la cual se potencia no solo con el grado de cualidad cognitiva del estudiante u otros

⁴⁴ El Modelo Teórico es la construcción teórica que guía una investigación y que, a través de las hipótesis complementarias que toman forma en su curso, termina siendo el principal resultado de la investigación, a través de la cual un conjunto de problemas sobre el tema estudiado adquiere sentido (González Rey, 2014, p.17).

elementos materiales, didácticos y pedagógicos, sino también con las producciones subjetivas en la experiencia del estudio musical.

Las configuraciones subjetivas organizadoras de los múltiples momentos de los aprendizajes de Otávio, Alberto y Márcia son integradas por la pluralidad de los sentidos subjetivos dinamizadores y calificadores referentes a sus respectivos aprendizajes. Estas configuraciones, que representan momentos estables en el proceso de subjetivación de esos aprendizajes, fueron recursos teóricos en la generación de inteligibilidad para la distinción y comprensión singularizada de cada proceso. La configuración subjetiva síntesis de cada proceso es la reunión parcial e indirecta de las diferentes configuraciones subjetivas que fueron organizando los diferentes momentos de sentidos subjetivos en el curso del aprendizaje musical de los participantes.

Subyace a las configuraciones subjetivas una articulación tensa, contradictoria y conflictiva de los sentidos subjetivos que fundamentan la expresión diferenciada de cada historia de vida en el momento presente de la configuración subjetiva de una actividad. En esta integración, como ya hemos dicho, no opera ningún tipo de suma entre los sentidos subjetivos constituidos en la configuración subjetiva de un momento específico con el aprendizaje. Por lo tanto, aunque tal momento sea racionalmente descrito por el estudiante como emocionalmente positivo, su configuración subjetiva será constituida por dinámicas no conscientes de ese momento y, como tal, no contenidas explícitamente en los términos verbales utilizados.

De esta forma, la consideración del aprendizaje musical como producción de sentidos subjetivos nos permite avanzar en la generación de inteligibilidades de cómo cada alumno constituye subjetivamente su aprendizaje, ampliando las zonas de sentidos sobre las significaciones del aprendizaje musical.

Referencias bibliográficas

- Caires, E., & Patiño, J. F. (2019). *A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais*. Obutchénie: *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia, MG. v.3. n.1. p.26-49. Jan /Abr.
- González Rey, F. L. (1996). *Problemas epistemológicos de la psicología*. Habana: Academia.
- _____. (2005). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico cultural*. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- _____. (2006). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In Maria Villela Carmen Tacca (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea.
- _____. (2007). *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning.
- _____. (2009). A questão das técnicas e os métodos na psicologia: da mediação à construção do conhecimento psicológico. In: Ana M. Bahia Bock (org). *Psicologia Compromisso Social*. 2ed. rev. São Paulo: Cortez.
- _____. (2011). *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez.

- _____. (2012). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: A. Mitjás Martínez, B. J. L. Scoz & M. I. S. de Carvalho (orgs). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros.
- _____. (2014). Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: A. Mitjás Martínez, M. Neubern & V. D. Mori (orgs). *Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Alínea.
- _____. (2017). Advancing in subjectivity from a cultural-historical perspective: unfoldings and consequences for cultural studies today. In M. Fleer, F. González Rey & N. Veresov (Eds.) *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. (pp. 173-194). Singapore: Springer.
- _____. (2019). Subjectivity as a new theoretical, epistemological, and methodological pathway within cultural-historical psychology. In F. González Rey, Mitjás Martínez, A & Goulart, D. M (Eds.). *Subjectivity within Cultural-Historical Approach*. (pp. 21-36). Singapore: Springer.
- Mitjás Martínez, A. (2005). A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In F. González Rey (org). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Mitjás Martínez, A., & González Rey, F. L. (2017). *Psicologia, Educação e a aprendizagem escolar: avançando na contribuição cultural-historica*. São Paulo: Cortez.
- Muniz, L. S., & Mitjás Martínez, A. (2019). *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento: princípios e estratégias do trabalho pedagógico* (1ª ed.). Curitiba: Appris.
- Patiño, J. F., & González Rey, F. (2017). La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Revista de Estudos Sociais*, 60, 120-128.

Agradezco al profesor Dr. José Fernando Patiño Torres (Universidade Federal do Tocantins (UFT), Brasil, por la traducción de este artículo al español.

Los autores

Luis Fernando Brito-Rivera

luisfernandobrito@yahoo.com.mx

Departamento de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Roberto José Bueno Hernández

Licenciado en Educación Matemática Física, Máster en Matemática Educativa, Profesor Instructor del Departamento de Matemática de la Universidad de Matanzas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5573-0049>

Elias Caires de Souza

ninocaires@gmail.com; Profesor de Batería y Percusión Sinfônica en el Centro de Educación Profesional (Escuela de Musica de Brasília (CEP-EMB); Doutor en Educación por la Universidad de Brasilia, Brasil.

Pilar de Almeida

pilar_almeida@hotmail.com

Doctora en Educación por la Universidad de Brasilia (2015). Master en Human Informatics, Universidad de Nagóia, Japón (2004). Graduada en Relaciones Internacionales por la Universidad de Brasília (1994). Consultora de proyectos en la Red Nacional de Enseñanza e Investigación.

Pablo Fossa Arcila

Universidad del Desarrollo (Chile)

Walfredo González Hernández

Licenciado en Educación Especialidad Matemática y Computación. Máster en Didáctica Mención Didáctica de la Matemática. Doctor en Ciencias Pedagógicas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8974-3721>

Cristina M. Madeira-Coelho

cristina.madeira.coelho@gmail.com

Profesora Facultad de Educación de la Universidad de Brasília. Programa de Posgraduación en Educación y pregrado en Educación. Doctora en Psicología. Master en Lingüística.

Raymond Madrigal Pérez

Universidad de Ciego de Ávila "Máximo Gómez Báez" (Cuba)

Daniel Magalhães Goulart

anielgoulartbr@gmail.com

Profesor titular de la Facultad de Educación y Ciencias de la Salud del Centro Universitario de Brasilia. Psicólogo de la Universidad de São Paulo. Ph. D. en la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia (CAPES). Fue miembro del grupo de investigación "La subjetividad en la salud y en la educación"

Ribanna Martins de Paula

ribanna.neuhaus@gmail.com

Maestro por el Programa de Especialización en Lingüística - UnB. Graduado en Letras por la Universidad de Brasilia (UnB).

Jonas Filippe Matos

fmatos.wlf@gmail.com

Maestro por el Programa de Especialización en Lingüística - UnB. Graduado en Letras por la Universidad de Brasilia (UnB).

Albertina Mitjans Martínez

amitjans49@gmail.com

Investigadora colaboradora de la Universidad de Brasilia. Profesora del Programa de Posgraduación en Educación. Doctora en Psicología por la Universidad de la Habana, Cuba (1993), con Postdoctorado en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (2007). Becaria en productividad del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Líder científica del grupo de investigación: Aprendizaje, Escolarización y Desarrollo Humano.

Walter Jesús Naveira Carreño

Licenciado en Educación Matemática Física, Máster en Matemática Educativa, Profesor Instructor del Departamento de Matemática de la Universidad de Matanzas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2089-901X>

José Fernando Patiño Torres

jfpatinotorres@gmail.com

Psicólogo, Magíster en Psicología Cultural - Universidad Del Valle/Colombia. Doctor en Educación - Universidad de Brasilia (Brasil). Profesor, investigador y coordinador del Programa de Psicología de la Universidad Federal do Tocantins (Brasil). Miembro del grupo "O estudo da subjetividade na educação e na saúde"

Maristela Rossato

maristelarossato@gmail.com

Doctora en Educación. Profesora de la Universidad de Brasilia - UnB. Miembro del Programa de Posgrado (stricto sensu) en Psicología de Desarrollo y Escolar

Geane de Jesus Silva

geanepeace@gmail.com

Estudiante de Doctorado en Psicología de Desarrollo y Escolar - UnB. Maestra de la Secretaria de Educación del Distrito Federal -DF.

David Subero

david.subero@udg.edu

Departamento de Psicología, Universitat de Girona, España.

Luis Alberto Taype Huarca

ltaype@ucsm.edu.pe

Docente en la Universidad Católica de Santa María. Arequipa, Perú. Psicólogo egresado de la Universidad Nacional de San Agustín. Estudios de Maestría en Psicología Clínica Infantil y Adolescencia. Fundador del Centro de Investigación Psicológica Histórico Cultural - CIPS HC. Investigador asociado al Centro de Estudios e Investigación en Neuropsicología - CEINPS. miembro del Comité Editorial de la Revista "Epistemología Psicología y Ciencias Sociales".

Carolina Torres Oliveira

carolina.oliveira@ifb.edu.br

Doctora en Educación de la Universidad de Brasilia (2018) en la línea de investigación Escuela, Aprendizaje, Acción Pedagógica y Subjetividad en Educación. Profesora en el Instituto Federal de Brasilia (IFB) en cursos de formación docente.

Laura Rojas Vidaurreta

laurarvidaurreta9@gmail.com

Doctora en Educación, Brasil. Master en Psicología del Deporte, Cuba. Especialista en Psicología del Deporte, Cuba. Autora para correspondencia. SQN 411 Bloco B, Apto 6, Asa Norte, Brasilia, CEP-70866-520.

Luisa Vidaurreta Lima

luisa.vidaurreta@inder.gob.cu

Doctora en Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Cuba. Profesor Titular, Investigador Auxiliar.



Alternativas cubanas en Psicología es una publicación cuatrimestral de la Red cubana de Alternativas Cubanas en Psicología, que se propone esencialmente mostrar el hacer y el pensar de los psicólogos y psicólogas cubanos en toda su diversidad y riqueza, en las diferentes regiones del mundo en las que crece y toma perfiles particulares sin renunciar a su identidad. Profesionales comprometidos con el desarrollo de una Psicología “con todos y para el bien de todos”.

Se trata de una revista científica y profesional, que incluye diferentes secciones dirigidas a los profesionales de la psicología, de las disciplinas afines y a todos aquellos interesados en la psicología.

La revista tiene un Consejo Editorial y un Comité Editorial. Para la publicación de la revista, se trabaja también con un comité de evaluadores externos, designado específicamente por el Consejo Editorial y Comité Consultor, para la elaboración de cada número. Estos tres grupos velan por la calidad formal y de contenido de la revista. Garantizan que solo se publiquen trabajos debidamente arbitrados por profesionales de alto nivel y de probada capacidad para el ejercicio de la valoración de calidad.

Alternativas cubanas en Psicología se publica en versión digital, en formato pdf con el ánimo de que sea fácilmente distribuida. Su uso con fines profesionales, científicos, académicos, está permitido. Está asociada al dominio <http://www.acupsi.org>. Se pueden establecer links desde otros dominios, hospedarla en redes o páginas sin fines de lucro.

La revista se hace gracias a la acción mancomunada y desinteresada de los psicólogos y psicólogas cubanos que contribuyen de diferentes modos a su publicación. Asimismo cuenta con el apoyo y el auspicio de instituciones profesionales y científicas de psicología de nuestro continente.

Siendo que el trabajo de los psicólogos y psicólogas cubanos se integra y apoya en el trabajo de muchos profesionales y académicos de la psicología de toda la América Latina, la revista publica también trabajos de profesionales de otros países que evidencien una comunidad con el hacer y pensar de los cubanos.

Normas Editoriales

Los interesados en presentar artículos para su publicación deben enviar sus propuestas al Coordinador Editorial a alguna de las siguientes direcciones: manolo.calvino@gmail.com; manuelc@psico.uh.cu Los artículos deberán enviarse por correo electrónico como archivo adjunto en Word de versión reciente.

En la primera hoja deberá incluirse: Título (Mayúscula, Arial 16; longitud máxima de 15 palabras); Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s); Dirección electrónica del o los autores en pie de página. Entidad o Institución a la cual pertenece/n, centrado; Ciudad y País de residencia. Deberá integrarse al inicio un resumen no mayor de 200 palabras, palabras clave, con versiones en español e inglés. Asimismo, deben consignar título, y de 3 a 5 palabras clave en los dos idiomas.

En coherencia con la diversidad expresiva de los diferentes modos de hacer y pensar la psicología, La revista aceptará formas narrativas diversas, siempre y cuando sean formalmente adecuadas y rigurosas.

Solo se publicarán trabajos en español y en portugués.

Los trabajos deberán tener un máximo de 20 hojas, incluyendo tablas, figuras y bibliografía, en letra Arial de 12 puntos, a espacio y medio. Formato Carta (21,59 x 27,94), con márgenes de 2 cm por los cuatro bordes (superior, inferior, izquierda, derecha). Todas las páginas estarán numeradas incluyendo bibliografía, ilustraciones, gráficas, tablas y anexos.

Para la normalización de las citas en el texto y notas al pie de página consultar el Manual de Normalización de Trabajos Científicos en el sitio de la BVS ULAPSI

(<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualCitacoesTextoNotasPagina.pdf>)

Para la normalización de las referencias consultar el Manual en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualReferencias.pdf>)

Cada artículo recibido será enviado a dos consultores integrantes del Comité de Evaluación Externo, expertos en la temática y de países distintos al del/los autor/es del artículo propuesto, a quienes se les solicitará leer los trabajos validándolos respecto a su cumplimiento de las normas editoriales y mostrando su relevancia en torno a la pertinencia en el cumplimiento de los objetivos de la revista. En caso de disparidad de decisiones entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer árbitro.

Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de estos.

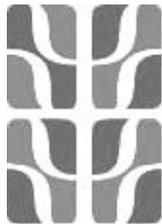
Si el artículo no resulta aprobado los evaluadores expresarán sus observaciones a los autores, las cuales las harán llegar de manera confidencial y personal.

Deben enviarse preferentemente artículos inéditos. Cuando se solicita la publicación en la revista de un artículo ya publicado en otro medio, los autores deberán hacer saber esto al conocimiento del Comité Editorial, y testimoniar el acuerdo de la editora que ya lo publicó. El Comité Editorial analizará y resolverá si es o no conveniente la publicación de dicho material.

La presentación del trabajo no implica necesariamente su publicación. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

Las opiniones vertidas en los artículos no serán responsabilidad de la revista, ni de los miembros del Comité Editorial o el Comité Consultor, ni de las instituciones involucradas en su publicación, sino exclusivamente del/los autor/es.



 ALTERNATIVAS
cuBanas
en psicología