

Cultura, educación y salud: una propuesta de articulación teórica desde la perspectiva de la subjetividad

Culture, education and health: a proposal for a theoretical articulation from the perspective of subjectivity

Recibido: 30-04-2015
Aceptado: 12-12-2015
Publicado: 04-11-2016

Daniel Magalhães Goulart

Centro Universitário de Brasília, Brasília, Brasil.

Fernando Luís González Rey

Centro Universitário de Brasília, Brasília, Brasil.

Resumen

El artículo tiene como objetivo avanzar en la articulación teórica entre los campos de la cultura, la educación, y la salud desde el referencial de la teoría de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Por ello, en primera instancia, se hace una discusión sobre la noción hegemónica de cultura, por lo general considerada como una referencia externa al individuo, que se articula en una comprensión normalizadora de la salud y de la educación en base a conceptos estáticos y apriorísticos. Posteriormente, se discuten contribuciones teóricas de la psicología cultural-histórica para ese debate, con énfasis en la temática de la subjetividad abordada por González Rey. A partir de ese referencial teórico, tanto la cultura como lo social son concebidos como producciones subjetivas asociadas a la procesualidad y a la historia de las relaciones humanas. Tal visión nos permite avanzar en la comprensión de la singularización de los procesos culturales, así como en la consideración del individuo como protagonista de esos procesos, explicitando una posición teórica con importantes implicaciones para avanzar de manera compleja en la discusión sobre salud y educación.

Palabras clave: subjetividad, cultura, educación, salud.

Abstract

This article aims to advance the theoretical articulation between the fields of culture, education and health, from the referential of the theory of subjectivity in a cultural-historical perspective. For this, firstly, it is discussed the hegemonic notion of culture, in general, considered as an external reference to the individual, which is linked to a normative understanding of health and education, based on static and a priori concepts. Secondly, it is discussed the theoretical contributions of cultural-historical psychology to this debate, emphasizing the theory of subjectivity of González Rey. From this theoretical framework, both culture and the social are conceived as subjective productions associated with processuality and history of actions human. Such a view allows us to advance the understanding of singularity of cultural processes as well as the consideration of the individual as a protagonist of social and cultural processes which he/she is part of, with important implications for advancing complexly the theoretical discussion of health and education.

Keywords: Subjectivity, culture, education, health.

El presente artículo tiene como objetivo proponer una articulación teórica entre los campos de la cultura, de la salud y de la educación, teniendo como hilo conductor la perspectiva de la subjetividad en una aproximación cultural-histórica (González Rey, 2002, 2007, 2011a). En este sentido, la intención es crear caminos de pensamiento que posibiliten la superación de la tradicional fragmentación atribuida a los procesos humanos, con énfasis, en este caso en las dimensiones de la educación y la salud en el contexto brasileño. Tal fragmentación parte de la premisa de que es posible aislar, separar la dimensión social de la salud y la educación de los procesos vivenciales de la experiencia humana.

Históricamente, las investigaciones brasileñas orientadas a la educación se centraron en diversos aspectos de la educación formal y de la didáctica y sus métodos, omitiendo del contexto escolar la posibilidad reflexiva del alumno (Gatti, 2010). Desde esa perspectiva, como ha señalado González Rey (2009a) la subjetividad y la construcción teórica estuvieron al margen de las reflexiones sobre los procesos de aprendizaje. Según el autor, en el campo de la educación, fue hegemónico un empirismo que, guiado por los principios de neutralidad y de la disociación de las operaciones de aprender de la subjetividad del aprendiz y de sus contextos culminó en un proceso en el que el sujeto fue eminentemente negado. Como desdoblamiento de este empirismo en la educación, Tacca y González Rey (2008, p. 141) afirman que “[...] se formalizó un patrón de conocimiento estandarizado de las personas a partir del cual el éxito era posible sólo para unos pocos, los que se adaptan al patrón hegemónico y despersonalizado”. Dada la fragmentación del saber y del ser humano – típicas del pensamiento moderno hegemónico (Bachelard, 1934/1978; Morin, 2005) – las investigaciones en educación dejaron de contribuir a áreas importante de la realidad social como la atención a la salud.

En relación al campo de asistencia a la salud, el cual nos motiva a emprender este desafío teórico, si bien se señala cada vez más la importancia de una atención interdisciplinaria en el contexto brasileño, aún es visible que las instancias políticas de salud y las tradicionales profesiones de salud son las que definen las directrices institucionales dirigidas a este campo. En el mismo sentido, se hace evidente, según Zgiet (2010), que las prácticas institucionales y las investigaciones en este ámbito todavía están centradas en la medicalización y en el cuerpo biológico.

De este modo, análogamente a lo que Mitjans Martínez (2003) señala en relación a las políticas y prácticas que enfatizan la importancia de la inclusión escolar, existe un desajuste entre la política pública brasileña, actualmente, vigente en la esfera de la salud y lo que ocurre en las prácticas institucionales y en los temas investigados en salud. En este caso, la política muestra la existencia de múltiples avances progresistas de la atención a la salud, que en realidad no será efectiva en la práctica profesional (Goulart, 2013a, 2013b). Eso nos remite al desafío de buscar explicaciones teóricas que ofrezcan inteligibilidad sobre ese proceso y que, al mismo tiempo orienten caminos alternativos en la superación de los actuales impases. En este sentido, consideramos tanto la educación, y la salud

como procesos culturales. Se hace relevante la discusión sobre algunas lagunas existentes en los estudios sobre cultura y cómo esa dimensión está articulada a la noción de subjetividad.

La cultura como producción subjetiva: implicaciones epistemológicas y ontológicas

La discusión sobre la noción de cultura nos remite al esclarecimiento —a menudo omitido en las investigaciones de esta área— sobre la indisociabilidad existente entre los conceptos formulados y la propia “posibilidad discursiva” de determinada época. Esta premisa, ampliamente explorada por Foucault (1999) bajo el concepto de episteme, hace referencia a la imposibilidad representacional de un constructo teórico en relación a la realidad, situando las elaboraciones teóricas en una dimensión histórica que se aparta radicalmente de las naturalizaciones comunes en las discusiones académicas. Aunque tal concepto haya sido usado en el momento más estructuralista de Foucault y, consecuentemente, se distancia del carácter vivo y singular de los procesos sociales, bien como de las posibilidades de ruptura que toda época posee, lo que es importante destacar en este concepto, es que las prácticas discursivas en el campo de la ciencia son parte de un tejido social más amplio, apareciendo estrechamente articuladas a las dimensiones de la política y la ética implicadas en esas construcciones. En otras palabras, en determinado período histórico, algunas cosas pueden ser dichas y otras son intolerables, puesto que son demasiado contestatarias a las configuraciones hegemónicas del saber.

Pensar en estas posibilidades discursivas también nos lleva a cuestionar los alcances y los límites del uso de determinada categoría en un momento histórico dado. En el caso de la cultura, se torna evidente como esta fue considerada por la tradición occidental hegemónica, desde su surgimiento en el siglo XVIII, como una referencia externa a los individuos, en detrimento de una concepción que la vincule a las prácticas humanas cotidianas. Es perceptible, tal como argumenta Cucho (1999), como incluso a partir de las contribuciones teóricas de vertientes que estuvieron atentas de la imposibilidad de substancialización de la cultura —como es el caso de la escuela sobre “cultura y personalidad” y de las discusiones sobre aculturación realizadas por Roger Bastide—, se enfatizó la influencia de la cultura como algo externo a los individuos. En este sentido, parece no haber espacio para cuestionarse el modo como individuos concretos producen cultura mediante procesos subjetivos en constante desarrollo. En otras palabras, la impresión es que aunque teniéndose en cuenta las posibilidades singulares de inserción en la cultura, hay cierta carencia teórica sobre los procesos por los cuales distintas “realidades” culturales son vivenciadas. De ese modo, la explicación parece pautarse por la manera como la cultura produce la persona y no en la manera como una cultura es organizada y producida en la experiencia del sujeto y por cada generación de forma diferenciada.

Una posible explicación para la omisión del sujeto y sus procesos subjetivos dentro de una cultura es el énfasis en lo que es común en una experiencia social, en detrimento de una mirada que implique las diferencias que caracterizan la realidad humana. Se busca, así, explicar una “Personalidad básica” de acuerdo con Linton y Kardiner, modelos de cultura (patterns of culture) como Ruth Benedict, o aun las estructuras invariables de la Cultura humana como en Lévi-Strauss en determinado momento de su obra (Cucho, 1999). Sin pretender menospreciar la importancia de estos estudios es interesante destacar que en ellos, queda evidente cierto descrédito de como se hace posible conocer lo social y lo cultural por la singularización de sus procesos en la experiencia de las personas que los vivencian, las cuales son parte inseparable de la producción cultural. De ese modo, se omite la centralidad de lo cultural y lo social en el desarrollo de la psique humana y de las formas en que la propia cultura es producida por los desdoblamientos de las dinámicas subjetivas.

En las primeras décadas del siglo XX, algunos teóricos rusos tuvieron importantes contribuciones teóricas en la búsqueda por la superación de ese hiato en las concepciones sobre la psicología humana, como es el caso de S. L. Rubinstein y parte de la obra de L. S. Vigotsky. Sin embargo, como viene siendo explorado por los estudios de González Rey (2009a, 2011b, 2013, 2014), muchas de las contribuciones teóricas más importantes de esos autores, en las que avanzaron más sobre la articulación entre individuo y cultura en la primera mitad del siglo XX, fueron ocultas por décadas en la “psicología oficial marxista”, marcadamente asociada a la teoría de la actividad de A. N. Leontiev. Como consecuencia de eso, hubo una comprensión limitada del trabajo de Vigotsky y Rubinstein, tanto en occidente, como en la psicología soviética. Por ejemplo, el primero y uno de los más inspirados libros de Vigotsky, *Psicología del Arte*, fue profundamente ignorado en los estudios sobre Vygotsky, y muchas de sus obras más importantes permanecieron desconocidas hasta la década de los ochenta (González Rey, 2013; Zinchenko, 1993).

A diferencia de la dicotomía entre las instancias de la cultura y de lo social en relación al individuo, en *Psicología del Arte*, Vigotsky (1999) considera la propia producción psicológica individual de manera esencialmente social. En una crítica a la psicología social de la época, marcadamente individualista, el autor afirma:

Así la psicología social no marxista entiende lo social de modo grosero, necesariamente como multitud, colectivo, relación con otros individuos. La sociedad está entendida como reunión de personas y una condición auxiliar de la actividad de un individuo. Esos psicólogos no admiten la idea de que, en el movimiento más íntimo y personal del pensamiento, del sentimiento, etc., el psiquismo de un individuo particular es efectivamente social y socialmente condicionado. No es nada difícil mostrar que el psiquismo de un individuo particular es justamente lo que constituye el objeto de la psicología social (Vigotsky, 1999, p. 14).

En esta cita, se hace evidente la distancia de Vigotsky en ese momento de su obra en relación a la concepción mecanicista que relega a la psique humana como condición de epifenómeno de la coyuntura social en la cual ella se constituye. Como apunta González Rey (2013), se trata de una perspectiva visionaria para la psicología de la época, pues vislumbra posibilidades de conducción teórica que la psicología social aún no concretizó de forma consistente.

De modo general, una de las más importantes contribuciones teóricas de Rubinstein y Vigotsky para la superación de la dicotomía entre individuo y cultura fue el tránsito de una representación de la psique basada en elementos (tales como la concepción de los rasgos psicológicos y del estudio de las funciones psíquicas aisladas) a una representación basada en unidades en permanente proceso de desarrollo (González Rey, 2013). Por ejemplo, Rubinstein (1964) elabora el principio entre consciencia y actividad, de modo que la consciencia se expresa y se transforma por medio de la acción social del individuo y, a su vez, esa acción social es una producción de la consciencia.

A su vez, Vigotsky discute la noción de unidades psicológicas como conceptos vivos, en proceso continuo de cambio, trayendo importantes contribuciones para la temática del desarrollo mental. En este sentido, Bozhovich (2009, p. 65) menciona: “Vigotsky hizo otra valiosa contribución para el problema del desarrollo mental. No intentó apenas descubrir su lógica interna, sino también entender la conexión entre el desarrollo mental en la infancia y los efectos del medio ambiente”.

Un ejemplo de ese esfuerzo teórico de Vigotsky por comprender la unidad entre la psicología del individuo y los aspectos sociales que encierran es su concepto de *perezhivanie*, que, como explica González Rey (2013), expresa la unidad dialéctica de lo externo y lo interno que emerge como expresión de la personalidad frente a una influencia social determinada. En ese sentido, Vigotsky enfatiza el carácter generador de la psique, en el cual las emociones desempeñan un papel fundamental.

Aunque Vigotsky haya avanzado en la construcción teórica de unidades psicológicas sistémicas para explicar el desarrollo humano como afirman A. A. Leontiev (1992) y González Rey (2011b, 2013), el autor soviético en función de las condiciones históricas y políticas de su tiempo, así como de su muerte prematura, no consigue alcanzar cómo esas unidades psicológicas hacen parte de un sistema psicológico más amplio, en medio del cual nos desarrollamos (González Rey, 2011b). Por ejemplo, utilizando el concepto de *perezhivanie*, Vigotsky no explica cómo la *perezhivanie* configura la variedad de elementos históricos y de diferentes espacios sociales actuales del sujeto, que son inseparables en su unidad subjetiva en cada momento actual de su comportamiento (González Rey, en prensa).

Los legados de Rubinstein y Vigotsky que podrían haber permitido avances en el núcleo de la psicología soviética de aquel momento, no fueron asumidos en serio por diversas décadas, cuando la teoría de la actividad de A. N. Leontiev se tornó la Psicología

Marxista oficial de la Unión Soviética (González Rey, 2013). Solamente en la década de 1970 un nuevo escenario comenzó a surgir en la psicología soviética, llevando la discusión de “nuevas” cuestiones, tales como la conciencia, la motivación, la subjetividad, así como una representación más compleja de la sociedad y de la cultura (Abuljanova, 1980; Chudnovsky, 1988; Lomov, 1978, 1984).

Inspirado por ese momento de la década de 1970, así como diversas contribuciones omitidas hasta entonces por la psicología soviética, González Rey avanzó en la construcción teórica del tópico de la subjetividad a partir de la perspectiva cultural-histórica, proponiendo una nueva definición ontológica para el estudio de los procesos humanos (González Rey, 2002, 2005, 2007, 2009b, 2011a, 2012, 2014). En este sentido, la propuesta teórica de González Rey integra la idea de Vigotsky de superar el énfasis fragmentador en el estudio de las funciones psicológicas y, simultáneamente, abre un nuevo camino teórico para avanzar en una definición ontológica que no estaba clara en el concepto vigotskiano de unidad psicológica. En sus palabras, el autor expresa:

Desde mi punto de vista, que ha orientado todo mi trabajo sobre el tema de la subjetividad desde esta perspectiva, la cuestión reside en comprender que los procesos psíquicos humanos constituyen una producción simbólico-emocional sobre la experiencia vivida, y que esa producción no es exclusiva de las personas, sino de todos los procesos institucionales y de las relaciones implicadas en la actividad humana (González Rey, 2013, p. 34).

El avance de este recorrido teórico llevó a la consideración de la Teoría de la subjetividad, a partir de una perspectiva cultural-histórica. De acuerdo con Mitjans Martínez (2005), este sistema teórico da visibilidad a la complejidad de psiquismo humano, en la forma en que su corpus teórico se presenta en la articulación y definición de sus principales conceptos: subjetividad, sujeto, sentido subjetivo y configuración subjetiva.

A partir de este referente teórico, González Rey (2002, 2007, 2012) rompe con una definición trascendental o universal de la psique humana, al delinear el concepto de subjetividad estrechamente asociado a su naturaleza cultural. Esta categoría designa una condición diferenciada de la psique en la cultura. De esta forma, deja de asumir la connotación atomizadora y estática –típica de la racionalidad moderna hegemónica– y pasa a ser concebida como una compleja organización recursiva en continuo desarrollo. La subjetividad es pensada como “un sistema constituido por procesos simbólicos y de sentido que se desarrolla en la experiencia humana” (González Rey, 2004, p. 78). Por lo cual, la definición de la subjetividad implicaría por su naturaleza cualitativa, todos los fenómenos humanos, sean estos individuales o sociales.

Para González Rey (2012), la omisión de la subjetividad en las ciencias antrosociales constituyó la principal brecha teórica a partir de la cual los estudios se centralizaron principalmente en polaridades dicotómicas. Por un lado, un individuo atomizado y distanciado de la cultura, culminando en perspectivas individualistas y

universales para explicar las dinámicas de los procesos humanos. Por otro lado, la presentación de una sociedad abstracta y ajena a la constitución psicológica de sus integrantes, llevando a perspectivas sociologizantes que desconsideran la dimensión singular de las dinámicas culturales.

A diferencia de esa visión dicotómica, desde la perspectiva de la subjetividad, tanto lo social como la cultura son concebidos como producciones subjetivas asociadas a las acciones humanas históricamente contextualizadas y no como estructuras existentes a priori, tal como expresa González Rey:

La cultura es una producción subjetiva que expresa las condiciones de vida del hombre en cada momento histórico social concreto, sin embargo constituye una producción diferenciada que indica precisamente el curso de los procesos de subjetivación que orientan la acción humana en cada época y ambiente en que esa acción fue realizada. La cultura no es una adaptación a la realidad objetiva que se expresa en ella, y si una producción humana sobre esa realidad, desarrollándose no como expresión directa de atributos objetivos intrínsecos a ella, sino por la forma como el hombre y la sociedad han producido sentidos subjetivos diferenciados a partir de sus historias (González Rey, 2012, p. 125).

En este sentido, el individuo y los grupos sociales no tienen valor solo por ser expresiones culturales, sino, sobre todo, por ser concebidos como protagonistas de los procesos culturales y sociales que forman parte. Es en esa apertura teórica de la creación de lo nuevo y de la subversión de los procesos sociales normalizados que se instaura la definición de sujeto. Este concepto designa la condición reflexiva y diferenciada de una persona o de un grupo en la cual se hace posible la abertura de campos de desarrollo alternativos a los patrones institucionalizados en la vida social (González Rey, 2002, 2007, 2012). En esta perspectiva, el individuo no es, por tanto, un reflejo de patrones sociales externos a él, sino que constituye un momento diferenciado de la experiencia social.

Tal visión nos permite entender el desarrollo humano en la tensión entre lo que ya está constituido y lo que todavía está por producirse y, de esa forma, esta perspectiva rompe con la visión estática de cultura y de sociedad, así como con teleologías de un futuro cierto y previsible. De ese modo, se incorpora de forma contundente la dimensión de la creatividad en el proceso de desarrollo humano, con posibilidades de transformación no sólo por el cambio de circunstancias objetivas que definiría la sociedad, sino por las diferentes formas de organizar y producir subjetivamente las prácticas y valores humanos en una determinada cultura.

En esta perspectiva, el posicionamiento de González Rey (2002, 2012) permite superar la comprensión de que los individuos y sus relaciones personales son reflejos de influencias externas y postula la subjetividad como una producción sobre lo vivido. Es la producción diferenciada del fenómeno social por las personas, grupos y otras instancias sociales, lo que se expresa a través de los sentidos subjetivos y las configuraciones

subjetivas. Estos conceptos se refieren a la producción subjetiva que caracteriza a las acciones humanas. Los sentidos subjetivos representan la unidad de los procesos simbólicos y emocionales, en que uno emerge ante la presencia del otro, sin ser su causa (González Rey, 2002, 2012). Así, emergiendo en la procesualidad de las acciones y relaciones humanas, el valor de esta categoría es permitir que el hombre no sea excluido como sujeto de su acción en el mundo.

La otra noción importante para la Teoría de la Subjetividad que es inseparable del concepto de sentido subjetivo es la de configuración subjetiva. Ella representa una comprensión dialéctica y compleja de esta definición de subjetividad. Lo constituyente es constantemente constituido, en una relación que está más allá de cualquier determinismo externo sobre la definición del sistema estudiado. Al contrario de la dialéctica tradicional, no se trata de esperar por una posible síntesis de los contrarios, sino de postular un sistema abierto, que permanece en constante desarrollo, y se caracteriza por rupturas y un sinfín de posibilidades en su curso. En este sentido, no se trata del “sistema” como organización intrínseca que conserva su cualidad, como postulados en las visiones estructuralistas y en la psicología sistémica de primera generación.

El concepto de configuración subjetiva representa “[...] una organización relativamente estable de sentidos subjetivos relacionados con un evento, actividad, o determinada producción social” (González Rey, 2009a, p. 218). De ese modo, el autor se dirige a establecer rupturas con las dicotomías sufridas por las ciencias humanas y sociales a lo largo de sus historias, tales como individual/social, externo/interno y consciente/inconsciente. Las principales expresiones que parecen estar en la articulación que este concepto hace posible se refieren, por un lado, a producciones de sentidos subjetivos actuales que están marcadas permanentemente por la historia de la persona o del contexto social en cuestión; por otro lado, aunque estas producciones ocurren dentro de determinado espacio social y situación concreta, ellas están en estrecha relación con otros espacios sociales que aparecen subjetivamente en la vivencia de la situación actual. Por ejemplo, la producción subjetiva de una persona atendida en un servicio de salud, expresa no sólo el momento actual de su vida, sino también su historia en la forma en que se constituyó subjetivamente en los más variados contextos sociales en que su experiencia se desarrolló.

En esta perspectiva, estudiar los procesos culturales tales como la educación y la salud por medio del concepto configuración subjetiva no implica caer en un relativismo absoluto mediante el cual se hace imposible construir un pensamiento explicativo, sino buscar entender como tal fenómeno se inserta en una trama de vida. Es justamente la permeabilidad teórica de ese concepto que hace posible la construcción de explicaciones que asocien, en la aparición de un mismo fenómeno, esferas diversas y aparentemente separadas entre sí.

Ese valor teórico destacado hasta aquí se desdobra en innovaciones en el campo de la investigación, tanto en términos metodológicos, como epistemológicos y ontológicos. El concepto de configuración subjetiva posibilita el estudio de la articulación de los espacios sociales y de los tempos vividos en la producción subjetiva actual, por medio de esta articulación se pueden estudiar, por ejemplo, los procesos de educación y salud de manera no restricta a determinado contexto (como la escuela, en el caso del educación, o el hospital en caso de la salud), sino en cualquier espacio social en que esos procesos tengan presencia en la vivencia de una persona. Desde este punto de vista, no es la forma que determinado contexto social adquiere lo que define su función social, sino la cualidad de la vivencia de las personas la que define la significación de los procesos humanos constituidos en esos espacios. Esto tiene especial valor para la investigación científica, no sólo por la condición cambiante de los procesos sociales, sino sobre todo por la posibilidad de articular los más diversos procesos vivenciales –como las vivencias que ocurren en la educación y la salud– en un mismo espacio y momento de vida.

En esta perspectiva, por esa complejidad en las relaciones humanas e institucionales abarcada por nuevos artefactos teóricos, un contexto social estudiado aparece como una especie de metáfora para discutir la sociedad en que este contexto esta insertado. Más que eso, por la ampliación de posibilidades de articulaciones teóricas entre diversas dimensiones antes no relacionadas, se hace posible generar inteligibilidades sobre procesos sociales extremadamente complejos y sutiles, que eran hasta entonces ocultos por la forma hegemónica de representarse contextos y prácticas humanas específicas. En otras palabras, no se trata sólo de un avance epistemo-ontológico y metodológico en la investigación, sino más bien en la oportunidad de avanzar en la cualidad de relación entre ciencia, política y prácticas profesionales, pues nuevas estrategias institucionales pueden ser elaboradas en base de estos estudios, teniendo desdoblamiento sociales más amplios.

La desnaturalización de las instituciones sociales: redefiniendo los campos de la educación y de la salud

Una consecuencia importante de tomar en serio las premisas y los conceptos discutidos anteriormente es la desnaturalización de las expresiones sociales, así como de las concepciones y prácticas que las guían. Aunque la constatación de la desnaturalización de esos procesos parezca obvia, podemos percibir que la reificación de conceptos y prácticas se hace presente en los diversos niveles de la vida social, que van desde el sentido común a las representaciones políticas y sociales hegemónicas, inclusive en el ámbito científico. Para ejemplificar esa afirmación en el campo de la salud, eso se expresa en expresiones recurrentes del sentido común como “la educación es lo más importante de todo”, o “teniendo salud, lo tenemos todo”. Ahora, ¿de qué educación y de qué salud se está finalmente hablando?

La carencia de reflexión en ese sentido ha culminado en procesos institucionales mecánicos y ampliamente desvitalizados. Como argumentan Tacca y González Rey (2008), no se trata de cuestionar las instituciones sociales, como se ha hecho, sólo por la apariencia de sus condiciones físicas, materiales y carencia de profesionales, sino cuestionarlas como modelos de institución. Esa reflexión implica no sólo una atención a los aspectos llamados de “estructurales” involucrados en una trama institucional, sino fundamentalmente a las formas con que las relaciones humanas y las prácticas están constituidas en las instituciones.

A partir de la afirmación anterior gana valor heurístico el concepto de subjetividad social, entendida como la integración de los diferentes elementos de sentido subjetivo que, producidos en las diversas áreas de la vida social, se hacen presentes en los procesos de relación humana los cuales caracterizan todo grupo social en el momento actual de su funcionamiento (González Rey, 2002). En esta perspectiva, cada institución social es configurada subjetivamente, de modo que la subjetividad social es la red de sentidos subjetivos y significados en que esos espacios están constituidos. Así, a diferencia del carácter “interno” que en general es atribuido a la noción de subjetividad, desde la perspectiva teórica en que nos situamos, la organización social también es portadora y generadora de subjetividad. En esta perspectiva el carácter subjetivo de las prácticas humanas es inseparable de la configuración subjetiva del espacio social en que ellas tienen lugar.

Para alcanzar una comprensión compleja de la subjetividad social en la educación y la salud, es necesario superar la atención centrada en aspectos externos a las personas, lo que no permite aprehender la trama compleja con que se configuran los procesos humanos en esas dimensiones, así como las necesidades de las personas y sus motivaciones. En el caso de la salud, se trata de un cambio de la mirada centrada en los síntomas y específicamente en el cuerpo biológico, para concebir la salud como la cualidad de los procesos de la vida y no como un atributo que se posee (González Rey, 2011a). Así, la salud pasa a ser entendida como proceso que expresa el desarrollo humano integral, de modo que su promoción sólo puede ser desarrollada como desdoblamiento del funcionamiento complejo de la sociedad como un todo, resaltándose el importante papel de las instituciones sociales en dicho funcionamiento. En estrecha relación con nuestras posiciones, para Pelbart (2012, pp. 11-12), la salud no sería la “[...] terrible lucha contra la violencia de la “enfermedad” o el “desvío”, sino una producción de vida, el arte de (de) subjetivación, potencia de encuentro”.

En el caso de la educación, nos aproximamos a la definición ofrecida por Gatti (2010, p. 61), según la cual la educación “[...] se refiere a cuestiones de intervención intencional en el ámbito de la socialización, se refiere a metodologías de acción didáctico-pedagógicas junto a sectores populares, con objetivos de comprensión de ese actuar y de su potencial transformación”. Para la autora, la educación es un campo que comprende una multiplicidad de cuestiones que, aunque tengan diferentes connotaciones, están

todas relacionadas al desarrollo humano. De esa forma, esa posición parece sumamente interesante en el sentido de superar la concepción de Educación dominante, que muchas veces acaba por circunscribir los debates educacionales a las instituciones formales de enseñanza y al conjunto de habilidades y repertorios que supuestamente son “transmitidos” en esos espacios. En la medida que se piense a la educación de manera inseparable al desarrollo humano integral (Vigotski, 2009), se hace urgente pensarla como dimensión relacional cuyo eje central sea favorecer la creación de nuevas posibilidades de vida, con amplios desdoblamientos personales y sociales –procesos que ocurren en las relaciones personales y en las instituciones en general, y que no son monopolio de instituciones específicas.

En esta misma dirección, González Rey (2009b) argumenta que el carácter educativo de una experiencia radica en la posibilidad que ella tiene de favorecer nuevas reacciones, reflexiones y emociones en sus participantes. De este modo, esa experiencia estimula que esos participantes se asuman como protagonistas, caracterizando un posicionamiento activo en un espacio social determinado. Ese posicionamiento activo se favorece por la posibilidad de intercambio, reflexión y crítica, promoviendo un espacio de desarrollo tanto en las personas implicadas, como de la propia instancia social en que esos procesos ocurren. Desde este punto de vista, la educación es inseparable de la construcción de procesos de ciudadanía, por medio de la apertura de nuevas posibilidades de integración social, comprometiéndose con los procesos de cambio de la condición social de sus participantes.

De hecho, tales concepciones de salud y educación colocan en el centro la cuestión del desarrollo humano, lo que nos lleva a reconocer el carácter interdisciplinario de esas dimensiones, las cuales nunca se encuentran sectorizada subjetivamente, a no ser por la artificialidad de las conformaciones institucionales en sus concepciones y prácticas (Goulart, 2015). En este sentido, incorporar discusiones y prácticas desde la esfera de la educación a la atención a la salud, no es sólo una necesidad teórica, sino también una responsabilidad social en ese campo, visualizando su inserción política de forma diferenciada en cuestiones sociales esenciales al desarrollo de la salud humana (Goulart, 2013b). En otros términos, se trata de promover relaciones personales en el ámbito institucional que favorezcan la emergencia de sujetos, como condición que permita a las personas que se insertan en grupos sociales, desarrollar sus propios espacios de subjetivación, de forma que logren posicionarse reflexivamente en sus propios procesos de desarrollo. Sin motivación personal las dinámicas institucionales nunca superarán su carácter instrumental y pasivo-reproductivo (González Rey, 2012).

Vale recordar que el sujeto es la antítesis de la víctima y, por eso, su surgimiento implica una transformación de las relaciones autoritarias y arbitrarias que se refieren a una configuración de poder social y no a una cuestión estricta de competencia técnica. En este sentido, el direccionamiento institucional aquí propuesto es altamente

subversivo, pues, como afirma González Rey (2009a), la búsqueda institucional, de modo general, se ha dado antes por la construcción de personas dóciles y obedientes más que por la elaboración de estrategias que favorecen la participación creativa de sujetos. En este proceso, se acaba acentuando las diferencias existentes en la sociedad, previendo la subordinación del otro para la manutención del orden vigente. Así pues: nuestra propuesta es precisamente contribuir para la transformación de ese escenario.

Consideraciones finales.

En base a lo que fue discutido en el presente artículo, podemos sintetizar algunas de las ideas centrales presentadas:

Desde el siglo XVII, la noción de cultura es hegemónicamente vinculada a una referencia externa a los individuos. En ese proceso, se enfatizó lo que de común tiene la experiencia social, en detrimento de una mirada hacia las diferencias que caracterizan los procesos humanos. De ese modo, se ocultó la importancia de comprender como la cultura es organizada y producida en la experiencia del sujeto y como las producciones del sujeto y sus desdoblamiento sociales son fuentes constantes de producción cultural. En esa perspectiva, las producciones culturales, la educación y la salud son comprendidas a partir de las formalidades de sus procesos y a través de conceptos generalizadores referidos a procesos estandarizados e instrumentales.

En las primeras décadas del siglo XX, algunos autores rusos elaboraron interesantes contribuciones teóricas orientadas a la superación del hiato entre cultura e individuo, como se destaca en los trabajos de S.L. Rubinstein y L.S. Vigotsky. De modo general, los trabajos de ambos autores favorecieron el tránsito de una representación de la psique basada en elementos aislados hacia una representación de la psique guiada por unidades en permanente proceso de transformación. Sin embargo, aunque esos trabajos representaron un avance teórico importante, la tradición cultural-histórica no llegó a explicar como aquellas unidades son parte de un sistema más amplio. Por cuestiones políticas e históricas, parte del legado de los autores orientados a una comprensión sistémica del desarrollo fue ignorado por varias décadas de la psicología soviética.

A partir de la década de 1970, un nuevo escenario en la psicología soviética comenzó a emerger, trayendo como núcleo del debate académico tópicos tales como: la conciencia, la motivación, la subjetividad y las representaciones más complejas de la sociedad y de la cultura. Inspirado por ese momento creativo de la psicología soviética, González Rey avanzó en la construcción teórica de la subjetividad a partir de una perspectiva cultural-histórica, al proponer una nueva definición ontológica de los procesos psíquicos. A diferencia de la visión dicotómica hegemónica, desde la óptica de la teoría de la subjetividad, tanto la cultura como lo social son considerados producciones subjetivas asociadas a las acciones humanas, en una concepción procesual e histórica y no como estructuras explicativas a priori. Esta visión nos permite avanzar también en la comprensión de la singularización de los procesos culturales, así como considerar al

individuo y los grupos sociales como protagonistas de los procesos culturales y sociales dentro de los cuales se desarrollan.

A partir de la teoría de la subjetividad, estudiar cualquier práctica socio cultural, como la educación y la salud, implica comprender como tal proceso se inserta en una trama concreta de vida, siendo imposible conocerlos a partir de conceptos herméticos y rígidos a priori. En ese caso, tanto la salud como la educación necesitan colocar en el centro de su atención la cuestión del desarrollo humano y avanzar de forma interdisciplinaria en la comprensión de la relación entre estas esferas, las que han sido históricamente fragmentadas en respuesta a exigencias políticas e institucionales que no responden al conocimiento de la naturaleza de estos procesos. La posición teórica que sustenta este artículo nos ayuda a explicar cómo en la aparición de un mismo fenómeno se encuentran diversas esferas sociales y procesos históricos, que están aparentemente distanciados entre sí. La subjetividad representa el nivel de síntesis que permite descubrir la unidad de esos fenómenos a través de sus configuraciones subjetivas, tanto sociales como individuales.

Una importante consecuencia de la subjetividad como sistema teórico, es la posibilidad de generar caminos explicativos más allá de la naturalización de las instituciones sociales. No es la representación formal que determinado contexto social adquiere la que define su función social, sino la cualidad de las producciones subjetivas de los procesos humanos constituidos en esos espacios. En este caso, el valor heurístico del estudio de los procesos subjetivos reside en la posibilidad de considerar determinado contexto social como una especie de metáfora para pensar la sociedad en que ese contexto se expresa. En este sentido, la propuesta sobre la subjetividad que se presenta en este artículo es ampliamente subversiva, puesto que, en medio de configuraciones institucionales caracterizadas por la producción de personas dóciles y obedientes, se busca la promoción de estrategias que favorezcan de forma creativa y singularizada la aparición del otro como sujeto de su proceso de vida.

REFERENCIAS

- Abuljanova, K. (1980). El sujeto de la actividad psíquica. Ciudad de México: Roca. Lugar: Editorial)
- Bachelard, G. (1978). A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço. São Paulo: Abril Cultural (Os Pensadores).
- Bozhovich, L. I. (1968). La personalidad y su formación en la edad infantil [The personality and its formation in the childhood]. Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Chudnovsky, V. E. (1988). Problema subjectivnosti v svete sobremennyx zadach psikhologii vospitaniya. [El problema de la subjetividad desde la perspectiva de la psicología educacional]. Voprocj psikhologii [Questiones Psicológicas], 4, 15-24.
- Cuche, D. (1999). A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: EDUSC.

- Foucault, M. (1978). *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva.
- Foucault, M. (2008). *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das Ciências Humanas*. 7ma ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gatti, B. A. (2010). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. 3ra ed. Brasília: Liber Livro.
- González Rey, F. L. (2002). *Sujeto y Subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México D. F.: Editorial Thomson.
- González Rey, F. L. (2004). *Personalidade, saúde e modo de vida*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. En: F. L. González Rey (Org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia* (pp. 27-51). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2006). O sujeito que aprende: Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica. En: M. C. Tacca (Org.). *Aprendizagem e trabalho Pedagógico* (pp. 29-44). Campinas: Alínea.
- González Rey, F. L. (2007). *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação cultural-histórico*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2009a). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Universidad Costa Rica, 9 (Número especial), 1-24. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/301/300>
- González Rey, F. L. (2009b). Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. *Revista Electrónica Diversitas: perspectivas en psicología*. 5 (2), 205-224. Recuperado de: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/165/249>
- González Rey, F. L. (2011a). *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez.
- González Rey, F. L. (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.
- González Rey, F. L. (2012). *O Social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito*. 3ra ed. Petrópolis: Vozes.
- González Rey, F. L. (2013). O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramento e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec.
- González Rey, F. L. (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.
- González Rey, F. L. (en prensa). *Perezhivanie: advancing on its implications for the cultural-historical approach*. *Journal International Research in Early Childhood Education*.
- Goulart, D. M. (2013a). Autonomia, saúde mental e subjetividade no contexto assistencial brasileiro. *Revista Guillermo de Ockham*, 11 (1), 21-33.
- Goulart, D. M. (2013b). *Institucionalização, Subjetividade e Desenvolvimento Humano: Abrindo caminhos entre educação e saúde mental* (Tesis de

- Disertación de Maestría, UnB. Brasília). Recuperado de: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14958>
- Goulart, D. M. (2015). Clínica, subjetividade e educação: uma integração teórica alternativa para forjar uma ética do sujeito no campo da saúde mental. En: F. L. González Rey, & J. Bizerril (Orgs), Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar (pp. 34-57). Brasília: UniCEUB.
- Leontiev, A. A. (1992). Ecce Homo. Methodological problems of the activity- theoretical approach. Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory, 11/12, 41-44.
- Lomov, B. F. (1978). Kategorii obtscheniya i deyatelnosti v psykjologii [Las categorías de comunicación y actividad en psicología]. Voprocj Filosofii, 8, 34-47.
- Lomov, B. F. (1984). Metodologicheskie problemy socialnoi psykjologii [Cuestiones metodológicas de la psicología social]. Moscú: Nauta.
- Mitjans Martínez, A. (2003). El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. Movimiento. 7, 137-149.
- Mitjans Martínez, A. (2005). A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. En: F. L. González Rey (Org.), Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia (pp. 1-25). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Morin, E. (2005). Ciência com consciência. (M. D. Alexandre & M. A. S. Dória, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Pelbart, P. P. (2012). Prefácio. En: A. Lancetti. Clínica Peripatética (pp. 11-14). São Paulo: Hucitec.
- Peters, M. (2000). Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Rubinstein, S. L. (1964). El desarrollo de la psicología. Principios y métodos [The development of psychology: Principles and methods]. La Habana, Cuba: Editora del Consejo Nacional de Universidades.
- Tacca, M. C. R. V.; González Rey, F. L. (2008). Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. Revista Ciência e Profissão, 28 (1), 138-161.
- Vigotski, L. (1999). Psicología da Arte. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. (2009). A construção do pensamento e da linguagem. (P. Bezerra, Trad.) 2da ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Zgiet, J. (2010). A reforma psiquiátrica no Distrito Federal: um estudo sobre os principais obstáculos ao processo de implementação. (Tesis de Disertación de Maestría), Universidad de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Zinchenko, V. P. (1993). Kulturno-Istoricheskaya Psykjologia: Onyt amplifikatsii [Psicología cultural-histórica: una experiencia de amplificación]. Voprocj Psykjologii, 4, 5-19..

Correspondencia:

Daniel Magalhães Goulart

Professor da Faculdade de Ciências da Saúde e da Educação do Centro Universitário de Brasília, Brasília, Brasil.

Doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

Endereço: SGAN 912, Módulo C, Bloco E, apt. 108, Asa Norte, Brasília-DF, Brasil.

danielgoulartbr@yahoo.com.br

Fernando González Rey

Professor da Faculdade de Ciências da Saúde e da Educação do Centro Universitário de Brasília, Brasília, Brasil.

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

gonzalez_rey49@hotmail.com

Cita:

Goulart, D. M. y González Rey, F. L. (2016). Cultura, educación y salud: una propuesta de articulación teórica desde la perspectiva de la subjetividad. *Revista Epistemología Psicología y Ciencias Sociales* 1(1) 17-32.
