

# PSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN: IMPLICACIONES DE LA SUBJETIVIDAD EN UNA PERSPECTIVA CULTURAL- HISTÓRICA

## PSYCHOLOGY IN EDUCATION: IMPLICATIONS OF SUBJECTIVITY IN A HISTORICAL –CULTURAL PERSPECTIVE

Recibido: 04 de Marzo de 2016 | Aceptado: 17 de Septiembre de 2016

Fernando L. **González Rey** <sup>1</sup>, Albertina **Mitjás Martínez** <sup>2</sup>, Marília **Bezerra** <sup>3</sup>,

<sup>1</sup> Centro Universitario de Brasilia/Universidad de Brasilia, <sup>2</sup> Universidad de Brasilia, <sup>3</sup> Instituto de Educación Superior de Brasilia

### RESUMEN

El presente artículo discute las implicaciones que la subjetividad, definida en una perspectiva cultural-histórica, tiene para la educación. Se discuten los conceptos esenciales de esta propuesta sobre la subjetividad y se estudia un caso en profundidad, a través del cual se demuestra la falta de atención de la escuela a los aspectos subjetivos del niño, y a las condiciones de vida dentro de las cuales esos aspectos se han desarrollado. Entre los aspectos más importantes de la discusión del caso presentado, se destaca la relevancia de la comunicación dialógica como esencial para el desarrollo de nuevos sentidos sobre los cuales nuevos estados afectivos emerjan como facilitadores del proceso de aprender. El apelo a la imaginación y a la fantasía en el trabajo con el niño, representó una importante vía para la modificación de los sentidos subjetivos asociados al aprendizaje. Finalmente se destaca la relevancia de la relación dialógica continua entre el investigador y el niño como esencial para que los diferentes procedimientos orientados al desarrollo del niño adquieran sentido subjetivo, implicándolo en la superación de sus dificultades de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Subjetividad, aprendizaje, desarrollo subjetivo, apoyo terapéutico educativo.

### ABSTRACT

This paper discusses the implications that advances on the topic of subjectivity from a cultural – historical standpoint has for the education. The main concepts on which this definition of subjectivity is based are discussed. A case study of a child defined as having learning difficulties is discussed in-depth, advancing simultaneously on the study of the subjective processes involved in the child's difficulties for learning as well and on the social conditions of life within which the subjective processes of the child emerged. The case study advances a new comprehension of the psychological diagnosis, in a process that simultaneously represents a therapeutic work that addresses the learning difficulties. As it is demonstrated in the process of discussion and construction of the information raised by the researcher during the case study, the overcoming of the child's performances in the school is intermingled with his subjective development as a whole. Among the main conclusions of the paper is the relevance of the dialogical relation between the researcher and the child in which the methodological resources used by the researcher acquire a subjective sense for the child implying an active the process of overcoming his learning difficulties in a process that extends throughout the research.

**KEY WORDS:** Subjectivity, learning, subjective development, educative therapeutic support.

---

\*Para comunicarse con el autor, puede dirigirse al siguiente e-mail: gonzalez\_rey49@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

La psicología en su historia ha tenido dificultades para desarrollar teorías que permitan comprender cómo las condiciones socio – culturales de las prácticas humanas históricamente situadas se relacionan con los procesos psicológicos humanos. Las críticas de algunos de los clásicos de la anti -psiquiatría a la comprensión de los trastornos mentales a partir del modelo de enfermedad desarrollado por la medicina, fueron sustentadas por la idea del estudio de las condiciones de vida del ser humano como aspecto inseparable de los trastornos psicológicos. Sin embargo, lejos de superarse la idea de esos trastornos como patologías individuales y universales en la clínica, ella se ha extendido con fuerza a todas las áreas de la actividad humana, y de forma especial a la educación. Szasz (1973), uno de los clásicos de la anti -psiquiatría, nos comenta:

La consideración de que algún defecto neurológico, posiblemente uno muy sutil, será encontrado en última instancia como explicación de todos los trastornos del pensamiento y la conducta. Muchos médicos, psiquiatras y otros científicos contemporáneos sostienen este punto de vista, el que implica que las dificultades de las personas no pueden ser explicadas por conflictos de necesidades personales, opiniones, aspiraciones sociales, valores, y así sucesivamente. Esas dificultades que nosotros pensamos que pueden ser simplemente llamadas problemas de la vida [énfasis del original] son así atribuidas a procesos psico - químicos que a su debido tiempo serán descubiertos (p.8).

La cita anterior expresa algo que es esencial para la discusión en psicología: cómo problemas psicológicos, que el autor

define como “problemas de vida”, han intentado ser explicados a través de procesos de otro orden debido al desconocimiento de la naturaleza psicológica de esos problemas. La indefinición del término psicológico para explicar cuestiones complejas en que lo intelectual se integra a lo afectivo, y aparece en el curso de experiencias humanas diferentes, mostró dos tendencias que históricamente han sido muy fuertes en la psicología: la comportamental y la empírico descriptiva. Ambas tendencias, centradas en la descripción de comportamientos, sea por vía de inducción a través de la evidencia experimental o legitimada por la estadística aplicada a relaciones entre variables, no tienen capacidad explicativa sobre las conductas que describen, lo que lleva a colocar la génesis de las dificultades de cualquier tipo en el funcionamiento neurológico o en gnoseologías psiquiátricas descriptivas cada vez más frecuentes en el trabajo clínico en psicología.

El desarrollo de las neurociencias y la psicología cognitiva, en que ambas se complementan entre sí, unido a la extensión cada vez más fuerte del modelo médico orientado a clasificar todos los eventos, sociales e individuales, que difieren de lo esperado, o de la “normalidad” como patológicos, así como el desarrollo acelerado de la industria farmacológica que cada vez invade con mayor fuerza el dominio de la ciencia a través de sus financiamientos de eventos y proyectos, han llevado a que el funcionamiento social institucionalizado haya perdido su capacidad para relacionarse con lo diferente, estando cada vez más sometido a criterios rígidamente normativos.

Unido a lo anterior, la escuela tradicionalmente se ha orientado a evaluar el aprendizaje de los alumnos 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

alumno como sujeto que aprende y, consecuentemente, se interesa menos por su desarrollo.

Avanzar en caminos alternativos para estos problemas, no es apenas una tarea práctica, exige desarrollar una comprensión diferente sobre la forma en que los diversos contextos de vida de profesores y alumnos les afectan en su actividad en la escuela, y afectan sus relaciones. El objetivo principal del presente artículo es explicitar el valor heurístico de la definición de subjetividad en una perspectiva cultural-histórica para la comprensión de diferentes aspectos de la práctica educativa y de la participación del psicólogo en esta.

La posición teórica que sustenta las alternativas de trabajo educativo que defenderemos en este artículo es que la sociedad, los individuos que la integran y los procesos sociales que ocurren en ella comparten una cualidad que es específica a los procesos humanos en las condiciones de la cultura, la que permite explicar cómo los “problemas de vida”, a los que se refería Szasz, se organizan como problemas individuales y sociales diferentes por su naturaleza de aquellos procesos que participaron en su génesis. Esa especificidad de los fenómenos humanos, que representa un nivel superior del desarrollo de la psique alcanzado por los seres humanos de forma inseparable al desarrollo de la cultura, es la que definimos como subjetividad.

La subjetividad en su especificidad cualitativa trasciende los procesos psíquicos, se diferencia de la relación inseparable de aquellos con la adaptación al ambiente, y se convierte en recurso esencial del desarrollo de la cultura, dentro de la cual, a su vez, tiene su génesis.

La subjetividad y sus implicaciones para una educación diferente

La subjetividad, como es definida en este artículo (González Rey, 1999, 2002, 2014, 2015; Mitjás Martínez & González Rey,

2012), expresa la unidad inseparable de los procesos simbólicos y emocionales que emerge como nueva producción en el curso de la experiencia social e histórica de los individuos. Es esta unidad, cualitativamente diferente de los procesos que participaron de su génesis e inseparable de la vida social, la definición ontológica de lo subjetivo<sup>1</sup>. Es importante destacar que la subjetividad representa un sistema activo y generador, y no un simple reflejo o epifenómeno de las condiciones de vida, como aún hasta hoy lo psicológico es comprendido por autores que se identifican con una psicología cultural-histórica (Leontiev, 1975; Stetsenko, 1995, entre otros).

La subjetividad se constituye en condiciones sociales, históricas y culturales específicas, pero ella es una producción y se define no por los acontecimientos y hechos que caracterizan esas condiciones, sino por los sentidos subjetivos que se generan en el curso de la experiencia vividas dentro de esas condiciones. Al vivir una experiencia, 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.

Los conceptos que usamos para generar conocimiento 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

1. No definimos la ontología como esencia, universal e inherente al Ser, como fue definido por algunas tendencias de la filosofía de la conciencia, sino como una forma específica de inteligibilidad científica sobre ciertos tipos de procesos que especifican un campo teórico, epistemológico y metodológico particular. Por ejemplo, las micro- partículas y las ondas representaron la definición ontológica en que se apoyó el desarrollo de la física cuántica.

concreta. Los procesos humanos ocurren en el presente, pero sus sentidos subjetivos integran desdoblamientos simbólicos y emociones 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. 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 socio – económica, la nacionalidad, la moral, el sexo, patrones de consumo y belleza dominantes en una sociedad, aparecen en comportamientos actuales, aparentemente 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.

La subjetividad, tal como la comprendemos, no se limita a procesos individuales, los que definen la subjetividad individual en sus configuraciones, que incluye al individuo en condición de sujeto de la acción. La subjetividad es también una cualidad de los procesos sociales y de sus diferentes formas de organización, dimensión que ha sido muy ignorada por las ciencias sociales. La reacción del pueblo alemán ante el fascismo, no fue la suma de las subjetividades de los individuos que compartieron aquella experiencia, sino una configuración subjetiva social que redujo al mínimo las diferencias individuales, uniendo a la sociedad y los individuos en una configuración subjetiva cuya intensidad emocional e irracionalidad la asemejaron a un delirio. Sin embargo, ese proceso, como nos dice Bauman (1998), solo representó la otra cara de la subjetividad humana.

La subjetividad social implica los procesos particulares que caracterizan cualquier instancia social, desde un grupo informal hasta una institución, dentro de un sistema general, la sociedad, cuyas producciones subjetivas aparecen de formas múltiples en los sentidos subjetivos que generan las múltiples configuraciones subjetivas de los espacios sociales, dentro de las cuales las acciones individuales se realizan. Un problema que tuvieron los psicólogos que enfatizaron lo social como espacio de producciones simbólicas irreducibles a los individuos fue que, en lugar de desarrollar una definición que permitiera superar la dicotomía entre lo social y lo individual a través de una integración compleja de ambos, mediante construcciones teóricas que la permitieran, terminaron omitiendo el carácter activo y generador del individuo, el que apareció como mera expresión de los conceptos de

cuño social propuestos por esas teorías, entre las que se destacan la teoría de las representaciones sociales y el construccionismo social.

En particular, el construccionismo social llevó todos los problemas de la psicología de la educación al lenguaje del discurso, así comenzaron a proliferar estudios sobre el discurso del fracaso escolar, el discurso de género en la escuela, etc. El construccionismo en sus versiones más radicales, como la de Gergen, se definió como un “determinismo relacional”, en que la relación fue reducida a su naturaleza discursivo – lingüística. Anderson, una de las colaboradoras cercanas de Gergen, afirma:

...he ido creando un relato acerca de las influencias de esas experiencias en mi filosofía sobre la psicoterapia [la autora se refiere a sus experiencias clínica]. En todas ellas el lenguaje ocupó un lugar central, y en su conjunto prepararon la escena para pensar sobre los sistemas humanos como sistemas lingüísticos en un enfoque de co-producción (Anderson, 1997, p.97).

El concepto de configuración subjetiva no reduce lo simbólico a lo lingüístico ni separa uno u otro de las emociones, las que son centrales en la definición de lo subjetivo. La posición de Anderson le lleva a una conclusión radical de que:

Para mí la familia no existe. No hay una familia; la familia no existe dentro de un mundo social rarificado. Para mí la familia es una realidad basada en la comunicación. Por consiguiente, hay tantas familias como miembros del sistema hay, incluido el terapeuta que lo define (Anderson, 1997, p.122).

Es interesante el carácter contradictorio de estas afirmaciones de la autora con los principios que fundamentan su pensamiento. Si bien, por una parte, es totalmente congruente con la posición construccionista al afirmar que la familia no existe, que es una realidad basada en la comunicación, lo que desconoce que la familia tiene una historia que aparece subjetivamente configurada en su funcionamiento actual, por otra parte, nos expresa que hay tantas familias como miembros del sistema hay, o sea, que cada miembro del sistema tiene un sentir y una representación de esa familia, lo cual ya se distancia de la posición que ha caracterizado al construccionismo de tratar al individuo como epifenómeno del sistema relacional. Al afirmar esto, la autora desconoce los procesos que definen que la familia se configure subjetivamente como sistema social instituido, donde cada miembro tiene un espacio, alimenta ciertas expectativas y expresa comportamientos que son inseparables del funcionamiento social de la familia y de su subjetividad social.

Lo lingüístico no agota los aspectos imaginativos, fantasiosos y los sentidos subjetivos con que cada miembro de una familia vive su condición familiar. Cada familia expresa en la subjetividad diferenciada de sus miembros, tendencias dominantes de una subjetividad social que atraviesa el funcionamiento familiar por la producción de sentidos subjetivos organizados en la configuración subjetiva familiar.

La subjetividad como definida en el presente artículo no desconoce los sistemas de comunicación dentro de los que se desarrolla, pero no los considera como sus determinantes; la subjetividad no es un reflejo ni un epifenómeno de las relaciones sociales, sino una producción que se genera dentro de ellos y de la cual emergen los sujetos, sociales e individuales que subvierten esos diferentes sistemas sociales dentro de los cuales surgen. El valor heurístico de la subjetividad para el análisis y

discusión de las ciencias sociales reside en el reconocimiento de la capacidad generadora de individuos y grupos, como parte inseparable del funcionamiento social en sus diferentes esferas.

Reconocer la subjetividad en la educación tiene algunas consecuencias que queremos destacar:

- La educación es un proceso social amplio, con expresiones diferentes en instituciones y espacios sociales diferentes. Todo sistema normativo social que se activa y expresa en relaciones sociales concretas, tiene un carácter educativo, sea este orientado a la ejecución irreflexiva de ciertas operaciones, como es el patrón que orienta la educación reproductiva en la escuela, o el que busca la eficiencia empresarial en operaciones automatizadas de la gestión de sus funcionarios. Sin embargo, la educación a que aspiramos es aquella que se orienta a la transformación del individuo en sujeto de sus operaciones, lo que implica una posición reflexiva y crítica, que sólo emerge de una implicación subjetiva en una experiencia concreta, sea esta docente, empresarial, profesional o de cualquier otro tipo.
- La escuela no puede ser definida, como ninguna institución dentro de esta perspectiva, sólo como un espacio de comunicación en el sentido en que Anderson define la familia. Toda escuela se configura subjetivamente en procesos que articulan, de formas diversas, las configuraciones subjetivas de sus miembros, los discursos dominantes de sus prácticas, las representaciones sociales de sus diferentes procesos, y el tipo de funcionamiento de las relaciones sociales a su interior. La escuela es un microcosmos de los diferentes espacios sociales en que cada alumno se desarrolla, así como de las diferentes producciones sociales dominantes en el espacio social y la cultura dentro de los cuales la escuela se instituye.
- Los procesos educativos de toda institución orientada a la emergencia del individuo como sujeto, implican procesos participativos donde los individuos sientan que tienen un espacio social en el cual son respetados y apreciados por los otros, condición esencial para continuamente generar ante ellos nuevos desafíos que le permitan su desarrollo. Sólo en estas condiciones las diferentes acciones intencionales orientadas al desarrollo pueden ser potencialmente efectivas. Ninguna acción tomada por separado es desarrolladora de procesos humanos específicos. Toda acción tiene que ser parte de un sistema dentro del cual los individuos van asumiendo protagonismos propios que se relacionan dentro de un clima dialógico y de responsabilidad personal. El propio concepto de “zona de desarrollo próximo”, propuesto por Vygotsky, sólo tiene valor como estímulo de nuevos aprendizajes cuando el otro que interactúa con el niño tiene un valor emocional para él, y cuando esta relación contribuye con la integración del niño al espacio de la sala de aula.
- Asumir el campo teórico de la subjetividad para el desarrollo de las prácticas educativas, implica abordar los problemas de comportamiento y aprendizaje generados dentro de un sistema de prácticas educativas, como problemas a ser resueltos en el contexto de la propia práctica, evitando así la tendencia a la patologización y la medicalización que hoy sustituyen la actividad educativa en la mayor parte de las instituciones.

Esto no quiere decir que no existan dificultades que implican otras áreas de atención y tratamiento, quiere decir que, con independencia de la génesis de una dificultad, esta se configura subjetivamente dentro de los espacios de vida de ese individuo, y es esta configuración el objeto esencial de cualquier práctica educativa.

- Las prácticas educativas son ante todo prácticas relacionales, orientadas al desarrollo institucional y personal. Cuando esas acciones son desarrolladas dialógicamente, entre el maestro y los alumnos, y los alumnos entre sí, permiten un sentido de responsabilidad y compromiso compartido, que facilita que los alumnos se sientan parte de ese espacio, condición que facilita que las prácticas que tienen lugar en él expresen el compromiso subjetivo de los alumnos.
- El trabajo educativo que tiene su foco en el desarrollo de la subjetividad, debe complementar trabajo en grupo con trabajo individual. Las personas con dificultades en cualquier área de la vida, requieren de un trabajo individualizado que integre los diversos escenarios de su actuación personal.

Trabajando un estudio de caso, Michael: la expresión de un modelo de trabajo diferente sobre los problemas de aprendizaje

Pasemos a ilustrar los aspectos anteriores a partir de un ejemplo de nuestra práctica de investigación:

Breve caracterización de Michael: Varón, 8 años de edad, vive con su hermana de 17 años y su madre en un local muy modesto de una cuadra comercial en Brasilia. Estuvo en una creche durante 4 horas diarias desde los dos años, debido a la necesidad que la madre tenía de trabajar. Su padre abandonó

la familia cuando el niño ingresó en primer grado a los seis años, o sea, que al cambio que supone el ingreso en la escuela, se une la ausencia del padre del hogar, y las consecuentes tensiones emocionales generadas por este proceso. Al comienzo del trabajo con el niño, la madre no estaba trabajando por problemas de salud y vivían del auxilio social del gobierno que garantiza lo mínimo para vivir.

Michael ingresó en la escuela primaria a los seis años. Según los relatos de algunos profesionales de la institución, él, al ingresar a la escuela, llamó la atención por su comportamiento tímido y retraído. No mantenía contacto con los colegas de aula, aislándose del resto de los niños durante el recreo. En el curso del año lectivo, comenzó a presentar problemas de aprendizaje.

El encuentro de la investigadora, Bezerra (2014), con Michael se produjo cuando él cursaba el segundo grado. El niño era muy tranquilo en sala de aula y era difícil de entender lo que hablaba por el bajo tono de su voz. A pesar de pasar al tercer grado, el niño sólo escribía su nombre, pero no reconocía las letras que lo componían, presentaba dificultades para discriminar las figuras geométricas y para discriminar algunos colores, tampoco era capaz de realizar cálculos aritméticos. Entre el personal de la escuela se expresaban muy diversas especulaciones sobre sus dificultades para aprender. Cada profesional con quien la investigadora conversó, dio una respuesta diferente sobre las causas del problema del alumno, sin embargo, todas podrían agruparse en rótulos como deficiencia intelectual, dificultad para procesar y conservar informaciones, problemas con la madre, problemas de visión, etc. Ninguna de las valoraciones se refería a problemas emocionales de Michael, ni asociaba sus problemas con la escuela, ninguno de los profesores o funcionarios de la escuela había conversado con Michael ni con su madre. El discurso dominante en la escuela atribuye los problemas de

aprendizaje de los niños a problemas intelectuales, definidos desde baja inteligencia hasta déficits en los procesos de procesamiento de la información.

Michael tiene dificultades en su vida familiar y prácticamente no tiene vida social, pues vive en una cuadra de edificios comerciales, donde sólo hay pequeños cuartos de vivienda en el sótano o en la parte superior de algunos de los establecimientos, por lo que en cada cuadra hay pocos niños. Él vive en un sótano muy pequeño y con poca ventilación. Por razones de seguridad la madre no lo deja jugar en la calle, por lo que el niño pasa gran parte del tiempo solo en el apartamento. Tiene muy pocos momentos de paseos y entretenimientos, y acostumbra a pasar los fines de semana en casa. Como resultado de esta situación expresaba un bajo nivel de socialización, con una fuerte tendencia al retraimiento y a jugar solo. Es interesante destacar que ninguno de los profesores ni funcionarios de la escuela conocía nada de la vida del niño.

La investigadora consiguió insertarse de forma permanente en el aula de Michael, acompañando las clases de la profesora, con quien previamente acordó los términos de su participación en la actividad del aula. En un primer momento el trabajo de la investigadora se orientó a conocer el funcionamiento del aula, la posición de los alumnos en ella y a hacerse conocida de los alumnos. Sin embargo, ya en la segunda semana de su presencia en el aula, Michael se aproximó a ella y le preguntó:

Michael: Tía (forma muy popular de niños y jóvenes referirse a los adultos en Brasil), ¿puedo contarte esa historia?

Investigadora: ¡Claro!

Michael se sintió curioso con la presencia de la investigadora en el aula, y aunque con mucha timidez buscó aproximarse a ella. Él quería contar una historia que la profesora

había relatado el día anterior. La investigadora, que había participado de la actividad, se sorprendió mucho, pues en tanto los niños del aula habían participado activamente en la actividad, atentos y formulando preguntas, Michael, sin embargo, parecía distraído, con una mirada indiferente y como si no estuviera allí. Sin embargo, Michael le relató a la investigadora la historia completa de forma detallada. Es muy interesante que, aunque la profesora en ningún momento lo estimulara a participar de la actividad, el niño sentía necesidad de comunicarse con la nueva persona en sala, buscando un espacio de relación, así como una evaluación de su aprendizaje por una persona autorizada.

Michael estuvo tan interesado en contar la historia que, a pesar de su timidez y aislamiento en el aula, asumió una posición activa defendiendo su espacio relacional con la investigadora ante otro niño que se acercó a la investigadora cuando Michael contaba su historia, a quien le dijo que “estaba contando una historia a la tía y que esperara su turno”. En este comportamiento podemos ver cuan intensa es su necesidad de relacionarse con los otros a pesar de su aislamiento aparente, así como su capacidad para generar recursos subjetivos ante una situación en que se implica, ambos, indicadores muy importantes de los recursos subjetivos que es capaz de movilizar cuando se implica con lo que hace. La capacidad que Michael evidenció de movilizar recursos subjetivos y concentrarse en una acción dirigida a alguien que se interesó por él, iba en sentido contrario a la representación sobre él en la escuela. Sin embargo, la rotulación de Michael como niño con deficiencias en el aprendizaje y la convicción, asociada a esa representación, de que su problema estaba relacionado con deficiencias intelectuales, llevó a la profesora a dejar al alumno en su “zona de confort”, omitiendo cualquier tipo de trabajo diferenciado con él.



La investigadora comenzó a buscar informaciones sobre el niño con los profesionales que lo atienden en la escuela, y en sus conversaciones con ellos fue reiterado, con frecuencia, que Michael no tenía capacidad de fijar, ni de memorizar las informaciones. Es interesante como estos procesos son referidos a la capacidad individual del niño, sin ninguna consideración a sus intereses, condiciones de vida y posición en la sala de aula. El relato que Michael le hizo a la investigadora sobre una historia contada el día anterior en el aula, demuestra su capacidad de memorizar y articular lo memorizado en un relato bien articulado.

Las posiciones de los profesionales que se relaciona con el niño muestran la hegemonía de un discurso apoyado en las neurociencias y la psicología cognitiva que deja fuera lo que el niño siente y la forma en que sus contextos de vida aparecen en su subjetividad. A partir de ese contacto espontáneo con el niño, la investigadora, con aprobación de la profesora, comenzó un trabajo de apoyo al aprendizaje del niño, que se centró en el aprendizaje de la escritura y de la lectura.

En ese trabajo fue percibido que Michael presentaba dificultades en reconocer las letras del alfabeto. Michael conseguía recitar de memoria el alfabeto completo en la orden adecuada y relacionar el sonido de la palabra con la letra, sin embargo, si se combinaban las letras o se le pedía que dijera la última letra del alfabeto no lo conseguía. Ante eso, él comenzó a mencionar aleatoriamente las letras, diciendo que está cansado o que no sabe. Este episodio se repetía constantemente en la realización de las tareas propuestas por la profesora.

Los profesores relataban que Michael no conseguía desarrollar estrategias de aprendizaje, incluso la investigadora relata haber escuchado de una profesora que el cerebro de Michael era como un recipiente

perforado, donde nada de lo que entra se queda. Las metáforas sobre el cerebro y las capacidades cognitivas son hegemónicas en las explicaciones de los profesores sobre las dificultades de Michael, sin que ninguno de ellos expresara la más mínima inclinación a crear un vínculo con Michael.

En el curso de las tareas con el niño la investigadora percibió un cansancio grande en él durante las sesiones de trabajo, bostezaba constantemente y sus ojos estaban colorados y lagrimeando. La investigadora se interesó sobre cómo eran sus hábitos de vida, y el niño le relató que dormía muy tarde viendo televisión, y que se tenía que levantar muy temprano para ir a la escuela, unido a eso se quejaba de una sinusitis que nunca fue tratada. Este cuadro sin dudas afecta su aprendizaje; un niño cansado y con problemas respiratorios no tiene energía para pasar cinco horas en la escuela y conseguir aprender, cuadro que, sin embargo, es totalmente desconsiderado por algunos profesores. Una profesora, en uno de los días en que la investigadora trabajaba con Michael, se acercó a ella y le comentó en frente del niño: “no adelanta ese esfuerzo que usted hace con el niño, él no logra avanzar. Yo fui profesora de él, lo intenté y no dio ningún resultado”.

Es importante reflexionar no sólo sobre la posición concreta asumida por esta profesora, sino sobre la subjetividad social de la escuela que se expresa en este comportamiento de múltiples formas; es muy improbable una expresión individual como esa, si no formara parte de las conversaciones y expectativas institucionales que se institucionalizan en el sistema conversacional cotidiano de la institución. Si existieran sistemas normativos efectivos para tratar las cuestiones afectivas y de realización de los niños, y un clima de formación que incluyera el desarrollo subjetivo de los alumnos, este tipo de expresiones difícilmente existirían en la escuela.

La investigadora destaca cómo ese tipo de expresión de la profesora aparentemente le resulta indiferente a Michael, pero que, sin embargo, cuando el niño se enfrenta a alguna dificultad que no puede superar por sí mismo, se expresa en los mismos términos usados por la profesora en relación a sí mismo; se declara como un niño que no aprende, lo cual hace con pesar.

Ante esta situación, con el objetivo de alejarse del tipo de tareas específicas de la escuela, la investigadora le dijo al alumno en una de las sesiones que traería algunos juegos, como rompecabezas, dominó y juegos de memorización y clasificación, ante lo cual el niño reaccionó muy animado. Ese giro lúdico hacia un tipo de tareas, que no tuvieran la carga subjetiva que las tareas escolares tenían para él, permitía explorar el repertorio cognitivo- intelectual del niño en un nuevo contexto subjetivo - relacional, pues ya en ese momento no compartíamos, como equipo, la idea de que el niño era incapaz de aprender. En el rompecabezas Michael se concentraba muy bien, elaborando estrategias para encontrar la pieza adecuada, en el juego de memoria venció muchas partidas, y en el dominó, jugando a contar las bolitas prietas de la ficha, Michael no demostró ninguna dificultad. Lo que más llamó la atención de la investigadora fue que en cada una de las piezas del juego de memoria, aparecía escrito el nombre de la figura, y ella le preguntó al niño sobre las letras que componían esos nombres, como se expresa en el siguiente diálogo:

Investigadora: Michael, ¿qué aparece dibujado en esta figura?

Michael: Un avión.

Investigadora: ¿Tú me puedes decir con qué letra comienza esa palabra?

Michael: No.

Investigadora: ¿Vamos a repetir bien lentamente esa palabra?

Michael: A-V-I-Ó-N.

Investigadora: ¿Y ahora me puedes decir cuál es la primera letra de la palabra?

Michael: Letra A.

Investigadora: ¡Muy bien, Michael!

Es muy interesante cómo la tarea además de su carácter lúdico, el que genera en el niño sentidos subjetivos diferentes durante su realización, es una tarea que se desarrolla en un marco relacional, dentro del cual el afecto, la seguridad, confianza y aceptación generadas por la investigadora, son una fuente de nuevos sentidos en relación a la tarea, que se expresan en el interés del niño por su realización y la seguridad con que la enfrenta, lo cual le permite concentrar sus esfuerzos intelectuales y llegar a una respuesta correcta. En cada momento del aprendizaje la configuración subjetiva de ese proceso va a implicar sentidos subjetivos que favorecen ese proceso o que lo dificultan y esos sentidos emergen dentro de la cualidad del espacio relacional en que la tarea se desarrolla. Cada momento del aprendizaje es, parafraseando a Vygotsky (1987) en relación al significado de la palabra como microcosmos de la consciencia, un microcosmos de los procesos subjetivos de la historia de vida del niño y de su contexto actual. La presencia de una figura central en la comunicación del niño, a través de la cual se sienta reconocido y le facilite un lugar social, es central para la emergencia de nuevos sentidos subjetivos capaces de cambiar los procesos subjetivos implicados en su aprendizaje. Es este proceso esencial para el desarrollo del niño en el contexto de la actividad de aprender.

Lo ejemplificado anteriormente por la investigadora, se repitió varias veces con palabras diferentes. Michael, en muchos momentos, decía de forma inmediata que no conseguía, anticipaba su fracaso antes de hacer su esfuerzo. Sin embargo, cuando la investigadora insistía con él, y aquí el compromiso afectivo entre ambos fue esencial, Michael se concentraba en la tarea,

y con el auxilio de las estrategias complementares usadas por la investigadora, fue capaz de reconocer todas las letras asociando el sonido con el diseño de cada letra.

Sin embargo, poco tiempo después de que Michael consiguiera identificar las letras de una palabra al deletrearla lentamente, cuando fue preguntado sobre las letras de las mismas palabras, ya era incapaz de reconocerlas, lo que podría haber desanimado a la investigadora e inclinarla al diagnóstico de deficiencia mental compartido por los profesionales de la escuela. Sin embargo, a partir de su posición teórica, Bezerra (2014) comprendió que la historia de exclusión del niño en la escuela y su ansiedad y desconfianza en relación al aprendizaje, no podrían ser transformadas por un ejercicio, y que era necesario desarrollar nuevos recursos que le permitieran al niño avances que se pudieran estabilizar. El niño ante las palabras que le eran colocadas en un segundo momento de la tarea, en lugar de desarrollar una posición reflexiva, apelando al recurso usado antes de identificar las palabras por el sonido, optó por un comportamiento que caracterizó su historia escolar ante el miedo e inseguridad que sentía al ser enfrentado a una tarea: intentaba adivinar, pasando de forma aleatoria de unas letras a otras, y terminaba repitiendo lo que tantas veces había oído de sus profesores “yo no soy capaz tía de resolver eso”.

Ante la nueva situación creada, la investigadora buscó nuevas estrategias, y le propuso a Michael imaginar que dentro de nuestra cabeza había varias gavetas. El niño ante esa situación imaginaria a la que fue invitado, miró a la investigadora y expresó una sonrisa. El acto imaginativo, dentro de la calidad de la relación establecida, representó un recurso generador de sentidos subjetivos asociados al interés del niño por la tarea, lo que evidencia la importancia del compromiso subjetivo de los procesos intelectuales, los que nunca se reducen a operaciones

cognitivas. La imaginación y la fantasía son dos recursos esenciales de la configuración subjetiva de las operaciones intelectuales.

La investigadora ante la sonrisa del niño expresa “Percibí que, al sonreír, Michael estaba diciendo que sí a mi invitación a imaginar” (Bezerra, 2014, p. 18). La nueva tarea se organizó a través del siguiente diálogo:

Investigadora: ¿Estás imaginando las gavetas en tu cabeza, Michael?

Michael: Sí, tía.

Investigadora: ¿Tú sabes para qué sirven esas gavetas?

Michael: Sí, para guardar cosas.

Investigadora: Entonces, ¿vamos guardar las letras dentro de esas gavetas?

Michael sonríe nuevamente, lo que demuestra que está gustando de ese ejercicio imaginativo. Para cada palabra la investigadora pedía a Michael guardar la letra inicial dentro de la gaveta, y jugando con él, le decía: “Cuidado para que ella no huya”. Él sonreía y hacía una expresión de que estaba imaginando las letras guardadas en las gavetas. Entonces para cada palabra, comenzó de nuevo a preguntarle por la letra inicial. Al inicio Michael nuevamente intentó adivinar, ante lo cual le preguntó si había guardado la letra en su cabeza. Él balanceó la cabeza afirmativamente. Entonces la investigadora le preguntó:

Investigadora: ¿Qué tal abrir la gaveta y buscar la letra dentro?

Con este interesante recurso, la investigadora intenta sacar al niño del plano de adivinar y colocarlo en el contexto de la imaginación, con toda su relevancia lúdica. Entonces Michael nuevamente asume la expresión de estar imaginando algo, se detiene e indica correctamente la primera letra asociada a la palabra. Paraba, pensaba y en pocos segundos decía la primera letra

de otra de las palabras. En el curso de la tarea iba ganando cada vez más confianza e identificando la primera letra de la mayoría de las palabras, mostrándose menos inseguro y más concentrado. Es importante destacar cómo el cambio del carácter de la tarea posibilitó la emergencia de nuevos sentidos subjetivos, lo que transformó completamente la inseguridad y ansiedad que expresaba ante las demandas intelectuales asociadas con las exigencias de la escuela.

Los recursos lúdicos – imaginativos empleados en un contexto relacional semejante al logrado por Bezerra (2014), son muy importantes para trabajar con niños con historial de bajos resultados en la escuela. La nueva configuración subjetiva que se desarrolló en Michael durante el curso de estas tareas, integró sentidos subjetivos que de forma simultánea se expresaron en las vivencias de ser acogido, respetado, sentirse bien y gustar de lo que hace, vivencias estas que, en su relación, fueron responsables por un cambio en la forma de Michael asumir las tareas colocadas por la investigadora, posición subjetiva que resulta esencial para aprender.

Los resultados obtenidos por Bezerra (2014) dentro de nuestra dirección de investigaciones, demuestran que un alumno tratado con respeto, cariño e interés es capaz de avanzar en corto tiempo lo que no avanzó en años enteros de vida escolar donde sus procesos subjetivos fueron desconocidos, separándose lo que se pretendía enseñar de las relaciones con el niño. A su vez, este caso es una excelente ejemplificación de cómo la emergencia de una configuración subjetiva frente a una nueva situación, se convierte en un proceso intenso de desarrollo del niño que no se reduce solo al plano del aprendizaje. Michael desarrolló su socialización, superó su inseguridad, pasó a creer en sus posibilidades, procesos estos que se expresaron en otras áreas de su vida.

La curiosidad, el interés, la fantasía y la imaginación, son esenciales para desarrollar una “condición subjetiva para aprender”, sin la cual el aprendizaje no tiene lugar, en un proceso donde las dificultades para aprender son inseparables de otros estados subjetivos como miedo, inseguridad y sensación de aislamiento que impiden el desarrollo del niño en el contexto escolar. Sin el desarrollo de una “condición subjetiva para aprender”, una de las categorías en desarrollo de nuestra propuesta sobre el lugar de la subjetividad en la educación, otros conceptos que se han usado de forma tan instrumental y aislada en el campo de la educación tienen poco sentido, entre ellos el concepto de Vygotsky de “zona de desarrollo próximo”, el cual es totalmente estéril si es concebido sólo como el apoyo instrumental al alumno para la realización de la tarea.

Los procesos asociados al desarrollo del niño siempre deben estar asociados a sistemas de relaciones dialógico – afectivas dentro de las cuales el alumno consigue desarrollar su identidad dentro del espacio escolar. En las investigaciones de nuestro grupo (Bezerra, 2014; Rossato, 2009; Rossato & Mitjás Martínez, 2011, 2013) se revela que niños que no se integran en un espacio relacional dentro de la escuela, como Michael, 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 alumno 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.

La estrecha relación entre las prácticas dialógicas y el desarrollo subjetivo permite comprender las emociones y su carácter generador y recursivo con los procesos simbólicos, en procesos que de forma

constante califican subjetivamente las experiencias vividas por los individuos. En definitiva, el aprendizaje, como Vygotsky reconoció de forma muy general, es un proceso de desarrollo. Si el intelecto opera fuera de la configuración subjetiva del aprendiz, corre el riesgo de convertirse en un sistema operacional – formal de naturaleza cognitiva, del cual el aprendiz, como sujeto que reflexiona, imagina y se compromete, queda excluido, llevando a la memorización y la adivinación aleatoria, como se vio en Michael.

El caso presentado, evidencia que las rotulaciones estáticas sobre las dificultades de los alumnos, son generadoras de una condición subjetiva del alumno que se convierte en la principal barrera para su desarrollo subjetivo. La medicalización creciente en el tratamiento de las dificultades escolares, es una expresión de la desconsideración de la subjetividad del alumno y de la falta de comunicación con él por parte de los educadores, procesos que llevan a la desconsideración de la forma en que vive y de sus condiciones de vida. En el caso analizado se pudo observar que la única relación de valor afectivo en relación con la posición de Michael en la escuela es la que estableció con la investigadora.

#### Algunas reflexiones finales

Tomar la definición de subjetividad presentada en este artículo para analizar cuestiones de la educación escolar y el desarrollo infantil, permite integrar la dimensión emocional de los niños en su estrecha relación con los procesos simbólicos de tal forma que permite entender las operaciones intelectuales del aprendiz en su estrecha relación con la imaginación, la fantasía y la motivación, procesos que caracterizan la configuración subjetiva de las operaciones intelectuales.

Los procesos que ocurren en el aula no son procesos aislados de otras relaciones y experiencias del aprendiz en otras áreas de

su vida. El valor heurístico de la subjetividad permite integrar en la multiplicidad de los sentidos subjetivos diferentes que emergen en toda actividad humana, el conjunto de producciones simbólico – emocionales, que se configuran como subjetivamente significativas para los individuos en los diversos procesos institucionales. En el presente artículo nos hemos centrado en la condición del niño dentro de la institución escolar. Cada proceso particular en el aula aparece de forma simultánea configurado dentro de la subjetividad social de la escuela y en el contexto relacional específico del aula.

La forma creativa y relacional que caracterizó el trabajo con Michael, revela una nueva forma de diagnóstico para las dificultades escolares, que simultáneamente es parte del proceso de superación del problema del niño, el que pasa a inscribirse como un proceso de desarrollo y no de cura. La subjetividad específica ontológicamente la génesis cultural y social de un problema, permitiendo comprender los procesos que forman parte de la dificultad, en este caso, su naturaleza subjetiva que, aunque social y cultural por su origen, es una producción que no se reduce a los procesos que participaron de su configuración.

La subjetividad se hace presente en cada momento de vida, por tanto, nunca representa una entidad congelada para clasificar a las personas. Es en el movimiento de los sentidos subjetivos en el curso de una experiencia, que otras configuraciones subjetivas, cuyas producciones llevaron a dificultades en el individuo, se transforman, modificándose cualitativamente y reconfigurándose los sentidos subjetivos en el curso de esa experiencia. Este proceso, como se vio en Michael, se caracteriza como un proceso de desarrollo que no se reduce a la esfera intelectual, sino de cambio de estados psicológicos tan importantes como el miedo, la inseguridad y el sentimiento de exclusión.

El caso de Michael evidencia como el afecto y la comunicación son condiciones esenciales para que un niño pueda superar sus dificultades escolares. Sin desarrollar los recursos subjetivos que le permitan al niño concentrarse en el aula y desear aprender, el aprendizaje es imposible. Es necesario avanzar en la consideración del desarrollo subjetivo del niño en las prácticas escolares, algo que, con el carácter cada vez más instrumental de las prácticas educativas, es desconsiderado por las escuelas.

La patologización de problemas de aprendizaje y de conducta en la escuela, es susceptible a las mismas críticas desarrolladas cincuenta años antes por los autores de la anti-psiquiatría (Cooper, Laing y Szasz) y de la psiquiatría democrática (Bassaglia) a la definición de enfermedad mental y sus formas de tratamiento. Hoy la medicalización de los niños en las escuelas, reproduce una práctica manicomial en la escuela, la que va cediendo terreno a la medicina para actuar sobre problemas que son, salvo excepciones, enteramente competencia del trabajo escolar.

## REFERENCIAS

- Anderson, H. (1997). *Conversación, lenguaje y posibilidades*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bauman, Z. (1998). *Modernidad y Holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Bezerra, M. (2014). *Dificuldade de Aprendizagem e Subjetividade: Para além das representações hegemônicas do aprender*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.
- González Rey, F. (1999). Personality, Subject and Human development: The subjective character of human activity. In: S. Chaiklin, M. Hedegard & U.J. Jensen (Eds.), *Activity Theory and Social Practice* (pp. 253 – 275). Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: D.F. Thomson Learning.
- Gonzalez Rey, F (2014). Human Motivation in Question: Discussing Emotions, Motives, and Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint. *Journal for the Theory of Social Behavior*. DOI: 10.1111/jtsb.12073.
- González Rey, F. (2015). A new path for the discussion of Social Representations: Advancing the topic of subjectivity from a cultural historical standpoint. *Theory & Psychology*. 1-19. DOI: 10.1177/0959354315587783
- Leontiev, A.N. (1975). *Deyatelnosti, Coznanie i Lischnost* [Activity, Consciousness & Personality] Moscow: Political Izdatelstvo.
- Mitjás Martínez, A., & González Rey, F. (2012). O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: A. Mitjás Martínez, B. Scoz & M.I. Castanho (Org.), *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*, v. 1 (1ª ed) (pp. 59-83). Brasília: Liber Livro.
- Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação*

- das dificuldades de aprendizagem escolar*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.
- Rossato, M., & Mitjans Martínez, A. (2011). A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: A. Mitjans Martínez & M.C. Tacca (Org.), *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência* (1 ed.). Campinas: Alínea.
- Rossato, M. & Mitjans Martínez, A. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: Análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, p. 289-298.
- Stetsenko, A. (1995). The principle of object-relatedness in the theory of activity. *Journal of Russian and Eastern European Psychology*, 33, 54-69.
- Szasz, T. (1973). The Myth of Mental Illness. In: P. Brown (Ed.), *Radical Psychology* (pp.1-24). New York, NY: Harper & Row Publisher.
- Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and Speech. In: Rieber, R & Carton, A (Eds.), *The Collected Works of L.S.Vygotsky* (pp. 243-288). New York, NY: Plenum Press.