

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

Luis Alberto Taype Huarca

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

Resumen

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

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

Abstract

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

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

Sobre el estudio del mundo infantil

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

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

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

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

Criticas relevantes al estudio del desarrollo infantil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El construccionismo social

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

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

La crítica marxista de la psicología del desarrollo

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

Posturas psicoanalíticas: subversión del sujeto

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

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

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

Criticas actuales a la Psicología del desarrollo

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

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

Teoría de la subjetividad: enfoque y alcance

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

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

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

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

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

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

Desarrollo de la subjetividad: Alternativa a las concepciones del desarrollo

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

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

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

Con respecto al desarrollo psíquico y subjetivo, se menciona:

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

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

Preludios gestuales de los sentidos subjetivos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Apuntes finales

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

<http://www.developingchild.net>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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