

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

Raymond Madrigal Pérez

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

Pablo Fossa Arcila

Universidad del Desarrollo (Chile)

Resumen

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

Palabras clave: subjetividad, enseñanza, aprendizaje,

Abstract

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

Keywords: *subjectivity, teaching, learning*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Reflexiones finales

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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