

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

Cristina M. Madeira-Coelho

Universidade de Brasília. Brasília, Brasil

Resumen

La comprensión filosófica-epistémica del tiempo es una dimensión esencial de representaciones y creencias. Para el trabajo pedagógico, adquieren una centralidad metodológica en la organización de las experiencias cotidianas favorecedoras de procesos de aprendizaje orientados al desarrollo. En ese sentido, la selección de vivencias, organizadas como estrategias pedagógicas que los adultos y los niños experimentarán colectivamente, están interconectadas con la comprensión que tenemos sobre el Tiempo, la infancia, sus necesidades, culturas, afectos. La inspiración crítica derivada del texto de Bruner (2007), que clasifica enfoques tradicionales del desarrollo en función de la forma en que conciben el tiempo, permite resaltar la preponderancia de las contribuciones teóricas reduccionistas, que no comprenden la complejidad temporal de los procesos humanos, tales como: desordenados, no lineales y no consecutivos, simultáneos y concurrentes, en avances y retrocesos. Esa relación entre *concepciones temporales y abordajes teóricos del desarrollo humano, y las prácticas de la Educación Infantil* nos sirven como contexto para argumentar sobre los avances y las perspectivas de la Teoría de la Subjetividad desarrollada por González Rey para comprender el problema temporal en la dinámica de los fenómenos humanos. Así, nuevas áreas de inteligibilidad en la comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil son abiertas.

Palabras clave: Tiempo, Teoría de la subjetividad, Educación Infantil

Abstract

Philosophical-epistemic understandings of Time, as an essential dimension of representations and beliefs, project theoretical principles and organize consequent practices. For pedagogical work, it assumes a methodological centrality in the organization of daily experiences in educational contexts that favor learning processes oriented to the development of the people involved there. Choices of experiences, organized as pedagogical strategies that adults and children will experience collectively, are interconnected to the understanding we have about Time, as well as about childhood and children –their needs, cultures, affections, etc.–. A critical inspiration derived from Bruner's text (2007) which classifies traditional approaches to development based on the way they conceive Time, makes it possible to highlight the preponderance of reductionist theoretical contributions, which fail to understand the temporal complexity of human processes as: disordered, non-linear and non-consecutive, simultaneous and concurrent, in advances and setbacks. The relationship between temporal conceptions - theoretical approaches to human development - practices of Early Childhood Education serves as a context to argue about advances and perspectives of González Rey's theory of Subjectivity to understand the temporal issue in the dynamics of human phenomena that opens up new areas of intelligibility in the understanding of children's learning and development processes.

Keywords: Time, Subjectivity Theory, Early Childhood Education

Introducción

Genéricamente, se puede considerar que el Tiempo²⁸ es la dimensión que orienta los procesos humanos y organiza la comprensión de diferentes órdenes, en los diversos abordajes filosófico-teóricos. De ahí que, durante mucho tiempo, la cuestión de la relación entre nosotros los humanos y el Tiempo ocupa un lugar privilegiado en las preocupaciones y reflexiones sobre nuestra existencia, comportamientos, aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, sigue siendo un objeto teórico desafiante que constituye un aspecto esencial y relevante para las ciencias sociales y humanas en las cuales a menudo se establece a través de contribuciones filosóficas como las de Platón y Heidegger mencionados más adelante en este artículo. De esta forma, se sistematizan los principios para la producción de conocimiento y también para las prácticas que resultan de él.

En la relación teórico-práctica en la que los abordajes teóricos apoyan las experiencias prácticas, también debe considerarse la dirección inversa: las situaciones empíricas pueden generar desafíos para el desarrollo de diferentes reflexiones teóricas, de acuerdo con las cuales se producen principios innovadores. Sin embargo, estos son procesos que no se constituyen, en abstracto, sino que requieren de personas que participen activamente en ellos y produzcan estas relaciones, haciendo que la relación suceda y que, sean capaces de desdoblarse producciones teóricas en prácticas creativas al contrario de restringirse al tecnicismo de una epistemología de la práctica. (Madeira-Coelho, 2019)

Con respecto a las prácticas educacionales, la complejidad del proceso de construcción del conocimiento también asume una centralidad metodológica, una vez que los principios teóricos también orientan la elaboración de planes pedagógicos que organizan experiencias de la vida cotidiana en los contextos educacionales. En este ámbito, tales experiencias pueden favorecer o no los procesos de aprendizaje orientados al desarrollo.

Por tanto, la planificación pedagógica, en la que las experiencias se organizan como rutinas de estrategias pedagógicas que adultos y niños experimentarán colectivamente en el cotidiano escolar, debe ir más allá de un instrumento de burocracia institucional, ya que conlleva representaciones y sentimientos organizados como principios que articulan concepciones singulares sobre diversas dimensiones como: las intenciones y acciones de la profesionalidad docente, tiempo y espacio, el niño y sus necesidades, sus culturas, sus afectos, su aprendizaje y su desarrollo.

A partir de la diversidad de aproximaciones sobre esta temática y tomando como principal referencia la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva cultural-histórica, el tema de este artículo articula tres dominios fundamentales: *las concepciones filosófico-teóricas sobre el tiempo -abordajes teóricos sobre el desarrollo humano -prácticas de la Educación Infantil (EI)*, con dos propósitos.

Inicialmente, busca confrontar las concepciones deterministas resultantes de una cronología lineal y fija que reduce el tiempo a la objetividad abstracta y omite la condición de agencia de las personas, a través de un recorte que conlleva al determinismo social. Además del reduccionismo de las concepciones de sucesión lineal de hechos y de la duración de tiempo fija que caracteriza los abordajes teóricos tradicionales sobre aprendizaje y desarrollo. Por tanto, buscamos articular esta reflexión crítica en relación con los desafíos que estas

²⁸ La palabra Tiempo está escrita con letra mayúscula solamente en esta parte introductoria, como referencia genérica a la temática central del texto.

perspectivas filosófico-teóricas imponen en el contexto de la Educación de la Primera Infancia, que, desde 2019, en nuestro país, obedece a un plan de estudios común, la Base Curricular Común Nacional, <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>>, en el que no hay contenidos para enseñar, sino campos de experiencia para vivenciar.

En un segundo momento, se discute sobre los avances y perspectivas de la Teoría de la Subjetividad de González Rey (2002, 2007, 2011, 2017, 2019) y su valor heurístico para comprender la cuestión temporal en la dinámica de los fenómenos humanos, que, al responder a los desafíos enumerados en la primera parte, permite la construcción de nuevas zonas de inteligibilidad en la comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo infantil.

¿Qué tiempo es ese?

1-Dos concepciones filosóficas

Las nociones de tiempo están presentes en nuestras experiencias y afectos, así como en nuestros pensamientos y lenguajes. Así, el tiempo ha sido objeto de estudio desde las reflexiones filosóficas de la antigüedad, además de constituir un tema de interés desde el comienzo del esfuerzo de las ciencias, tanto de la naturaleza como de las sociales y humanas.

En esta parte del artículo buscamos resaltar tres controversias que desafían las formas de representar la noción de tiempo: 1-una primera de un orden filosófico, que opone la naturaleza objetiva a la naturaleza subjetiva del tiempo; y otras dos de naturaleza teórica: 2-la que supone una dicotomía opuesta entre el tiempo como instancia social y el tiempo como experiencia individual; 3- y la que muestra una división entre una perspectiva sincrónica de los estudios sobre el tiempo en oposición a los estudios diacrónicos.

La controversia filosófica sobre la naturaleza objetiva o subjetiva del tiempo se ha manifestado desde la antigua Grecia. Los griegos nos legaron un sistema de clasificación de diferentes formas de expresión temporal: el tiempo social, *Khrónos*, que se oponía a la complejidad temporal del tiempo vivido, *Kairós*, también en oposición al tiempo sagrado, *Aión*.

Khrónos, como el tiempo físico, cronológico que se puede medir, e incluye intervalos con principio y fin; *Kairós* el tiempo indeterminado, metafísico porque pertenece a quienes lo experimentan, particularizado con relación a algo especial, que está marcado con un “antes” y un “después”; y aún el tiempo sagrado y eterno, *Aión*, considerado el tiempo cíclico e inconmensurable. (Japiassú & Marcondes, 1996)

Esta clasificación nos ofrece patrones, pero está lejos de indicar la génesis y la forma en que estos arquetipos se presentan en la vida cotidiana de las personas. Como en otras producciones filosóficas valiosas, los griegos son responsables de la invención de posibles paradigmas de pensamiento. Sin embargo, dicho sistema instauró una fuerte división que, al igual que con las clasificaciones, asumió diferentes valores simbólicos según las culturas, sociedades y personas que lo utilizaran. Así, con respecto a la producción de conocimiento teórico y el desarrollo de prácticas educativas, prevaleció la objetividad temporal, con una delimitación rígida de etapas, en tiempos estandarizados y a través de aproximaciones restringidas que no comprenden las características singulares de los procesos humanos.

En este sentido, tal vez la tendencia hacia la simplificación predomine porque los fenómenos y procesos temporales nos acompañan a diario, construyendo marcos comprensivos sobre procesos humanos en los que se experimentan las realidades actuales, pero que mantienen

una relación directa con situaciones vividas en el pasado distante, e incluso no tan distante, en que ambos puedan estar vinculados en el futuro cercano, o no tan próximo. Procesualidad que implica capturar la extrema complejidad de un proceso frecuente y habitual que requiere trascender el pensamiento cartesiano y asumir un pensamiento complejo (Morin, 1999).

Las estaciones del año, los días y las noches, los latidos del corazón, la vigilia y el sueño están presentes en todo momento en lo cotidiano de nuestras vidas, marcando lo que estamos construyendo como una idea del tiempo. Vivenciamos diferentes formas de experimentar el tiempo, no solo porque el fenómeno de la temporalidad se presenta en formas en esencia diferentes, sino precisamente porque nuestra experiencia lo individualiza subjetivamente y rompe con la sucesión lineal que parece ser la única que caracteriza los fenómenos mencionados al comienzo del párrafo.

Para el propósito que se busca aquí, vale la pena abordar, aunque al vuelo, el concepto más importante de la conocida obra del filósofo alemán Heidegger (1889-1976). En *Ser y Tiempo*,²⁹ el autor propone el concepto de *Dasein* para anclar la idea de la existencia, comprendiéndola en relación con el ser que somos en el tiempo presente e involucrados con todo lo que resulta de este anclaje. El filósofo habla extensamente sobre la concepción del Tiempo como una posibilidad para la comprensión interpretativa de la existencia del Ser. De esta forma, el ser y el estar en el Tiempo comienzan a servir como criterio para distinguir entre regiones y formas de ser. Por lo tanto, en lugar de buscar solo la esencia humana del Ser, Heidegger la deconstruye, llegando al *Dasein*, el Ser enraizado en el mundo, inacabado y en constante reconstrucción debido a su determinación temporal.

Para Heidegger, el tiempo es un elemento fundamental para la comprensión del *Dasein*, porque es lanzándose en el tiempo que el “Ser-ahí” se constituye, se hace, se torna, se construye y reconstruye. No hay ser fuera del tiempo, es en él que el ser es. Para él, el ser solo puede ser en el tiempo. (Jesús, 2018, p. 11, traducido por la autora)

En el enfoque heideggeriano aparecen dos avances interesantes: 1) la idea de la indeterminación del ser pasa a ser comprendida como una (re) construcción constante y 2) la conexión entre la idea de la existencia del ser con su momento presente y la participación de todo lo que se deriva de esa conexión. Las ideas de indeterminación y sincronicidad impulsan la comprensión de la relación del Ser-Tiempo porque inauguran nuevas posibilidades para la comprensión procesal y dinámica de la relación entre el tiempo y los procesos humanos.

Sin embargo, el pensamiento filosófico constituye un modelo de pensamiento general que, al ser explicativo, no busca contribuciones teórico-representativas que organicen un conjunto de dimensiones y conceptos. Los dos avances, por lo tanto, no repercuten en los enfoques teóricos que permiten el estudio de la génesis y el desarrollo de los procesos humanos.

2-Una concepción sociológica

Contrastando líneas filosóficas, naturalistas e históricas, Elias (1897-1990) presenta su propuesta teórica y metodológica que sustenta el tiempo en las ciencias sociales, un

²⁹ Disponible en < <http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Heidegger,%20Martin/Heidegger%20-%20Ser%20y%20tiempo.pdf>>. Accedido en 20 de feb de 2020

fenómeno que no existe en sí mismo, sino que se organiza como un símbolo social resultante de un largo proceso de aprendizaje.

En la obra *Sobre el tiempo*, el sociólogo alemán explora el tema del tiempo a lo largo de la historia utilizando una propuesta teórico-metodológica de las ciencias sociales. Su abordaje teórico se centra en las relaciones entre poder, comportamiento, emoción y conocimiento a lo largo de la historia.

Además, en ese trabajo citado, la narración de las experiencias de medición del tiempo, característica de las comunidades humanas, sirve como una hoja de ruta para la reflexión y la comprensión sobre la existencia del tiempo y de nuestra humanidad. Elías contrasta líneas filosóficas, naturalistas e históricas, acercándose al tiempo de una manera particular pero que parte del principio, ya mencionado, que el tiempo no existe en sí mismo, sino que es un símbolo social resultante de un largo proceso de aprendizaje.

De acuerdo con este autor (1984):

Los relojes en la sociedad ejercen la misma función que los fenómenos naturales de los medios de orientación insertados en una sucesión de procesos sociales y físicos. También sirven para armonizar el comportamiento de unos con los otros, así como para adaptarlos a los fenómenos naturales, o sea, no elaborados por el hombre. (p. 8, traducido por la autora)

Si, por un lado, el tiempo medido en duraciones regulares sirve para organizar la vida cotidiana, situar eventos y evaluar la duración de los procesos, por otro lado, inserta un sistema de tiempo lineal, objetivo e irreversible que se opone al tiempo de la experiencia vivencial. Para el autor, la conciencia, las emociones y la subjetividad se ven afectadas, de la misma manera, por el modo en que cada sociedad estructura su tiempo.

Cabe señalar que, en la sociedad contemporánea, nos vemos cada vez más impactados por los instrumentos tecnológicos que se desarrollan en función de criterios de velocidad y eficacia. De esta manera, el uso del reloj instiga a Elías a construir una analogía entre el desarrollo de la sociedad y el aumento e interdependencia de las actividades exigidas en la vida cotidiana de los individuos, lo que desencadena la sensación de escasez de tiempo. Podemos pensar que el uso de los aparatos tecnológicos en la actualidad multiplica también esta impresión: con la tecnología invadiendo la vida cotidiana, las fronteras de las actividades son cada vez más borrosas y el tiempo ya escaso va de manera veloz, siendo menguado.

Aunque en su reflexión Elías abre el espacio para aspectos individuales, como la conciencia y la subjetividad, la regulación simbólico-social del tiempo prevalece en su obra. Para el autor, prevalecen las cuestiones sociales que enraizaron la conciencia temporal en las personas de la sociedad moderna, convirtiendo la individuación de la regulación social del tiempo en la expresión de un proceso civilizador. Como ejemplo, utiliza la escala social temporal que mide la edad en años, alegando que, de esta manera, el individuo aprende e integra, como elemento social, en la imagen de sí mismo y de los demás. El tiempo se torna un elemento imprescindible en la coordinación e integración de las relaciones sociales. Y así, las mediciones del tiempo permitirán al hombre ser regular y predecible frente a la vida, el movimiento y la actividad. En esta perspectiva socialmente determinada, a pesar de existir un sistema común de control y notación, se pierde la comprensión de las formas singulares en que personas y grupos de personas subjetivan las nociones temporales.

3-Concepciones de la psicología del desarrollo

Para concluir esta breve reseña crítica de los enfoques filosófico-teóricos, se pretende dialogar con los enfoques de psicología del desarrollo. Esto se hará desde el capítulo “Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky” publicado en español en 2007, precisamente porque el criterio utilizado por Bruner para diferenciar las obras de los tres autores abordados es la concepción temporal distinta que preside cada una de las tres teorías.

Bruner adopta una perspectiva cultural sobre el desarrollo humano, reconociendo que las culturas proporcionan el desarrollo de posibilidades más allá de lo que está presente en la carga genética. De este modo, este autor, va más allá y crítica el papel prescriptivo que asumen las teorías sobre el desarrollo al proponer una “trayectoria” concreta de crecimiento que pasa a ser considerada como el “patrón normativo”.

Para el autor, la preocupación de Freud estaba orientada al pasado y a las formas de liberar al hombre de los procesos abusivos de su pasado histórico producidos en las relaciones más íntimas de la vida familiar. En una perspectiva totalmente individual, restringida a un asunto privado, porque a pesar de que la génesis de los problemas se deriva de procesos pasados vividos con los otros, en la terapia psicoanalítica este pasado se proyectaría en el presente, permitiendo que el individuo lo exorcice.

Bruner (2007) confirma:

Incluso en los escritos de Freud sobre “metapsicología”, el término extraño que utiliza para describir su teoría de conocimiento se insiste más en cómo el pasado interfiere en el sistema cognitivo, mediante alucinaciones y realización de deseos, que en como el presente trata de imponerse a sí mismo. (s/n.)

Aún de acuerdo con el texto que nos inspira, para Piaget la preocupación no estaba ni en el pasado, ni en el futuro. En el constructivismo, el énfasis estaba en los procesos sincrónicos del momento presente. Para este autor, según Bruner, el desarrollo surge del esfuerzo que el organismo hace “para encontrar el equilibrio entre dos conjuntos de principios que operan en el presente” (2007, s/n.): los procesos de asimilación y de acomodación.

Para Bruner, Freud y Piaget comparten una perspectiva universalista y generalizadora sobre los procesos de desarrollo. Ya sea por la descripción de un procedimiento que deifica el pasado, o por la definición de cualidades que caracterizan las etapas, ambos coinciden en considerar sus proposiciones teóricas como pasos obligatorios y homogéneos para cada individuo. De esta forma, los dos abordajes están orientados hacia el individuo, sustrayendo el valor que los aspectos sociales y afectivos presentan en la comprensión del desarrollo humano.

Aun así, Bruner (2007) señala divergencias en su consideración referente a Freud sobre los aspectos temporales:

Si para Freud el punto crítico era la lucha contra las distorsiones del pasado, para Piaget siempre fue el permitir que la estructura de conjunto creciera de forma natural a través de la acción en el mundo, para hacer realidad la lógica interna que permite representar ese mundo en el que originalmente ha emergido. Piaget se puso en contacto con el lógico y el epistemólogo para conocer la naturaleza de la estructura de conjunto. Por el contrario, Freud se acerca al dramaturgo y al artista –a Leonardo, a Dostoievski y a cuantos recrearon la vida diaria creada en el curso de la historia. (s/n.)

Para Bruner, Vygotsky organizó una psicología notable, aunque murió muy joven, llena de innovaciones e intuiciones temáticas. Sus intuiciones reflexivas estaban interconectadas con una teoría marxista emergente y no con las rígidas doctrinas que el sistema le impuso al final de su vida y que lo excluyeron al ostracismo. “El interés de él estaba en el futuro y en cómo el niño se apropia de un bagaje generativo con el cual construye mundos posibles”. (Bruner, 2007, s/n.). Para Vygotsky, los instrumentos de la cultura se utilizan para crear el presente y el futuro, siendo uno de estos instrumentos la consciencia humana que, para él, era esencialmente social.

En ese sentido, se puede entender la orientación hacia el futuro que Bruner identifica en las obras de Vygotsky por su opción teórica al abordar los cambios que ocurren en los procesos de transformación cualitativa, y no la mera caracterización de las etapas posteriores del desarrollo humano, desde una perspectiva que constituye un gran avance para comprender la relación entre el tiempo y los procesos humanos.

Por otro lado, debe reconocerse que, aunque está ampliamente establecido en su trabajo, la unidad teórica individual-social correspondiente a la idea de conciencia social, se niega por la forma en que Vygotsky propone la dinámica entre los conceptos de interiorización-externalización, manteniendo la dicotomía que su intuición innovadora buscaba deconstruir, y traicionando el principio teórico prometedor de la unidad individual-social.

La relación tiempo-desarrollo propuesta en los enfoques teóricos de los tres autores de renombre plantea cuestionamientos que continúan desafiando nuestras comprensiones sobre, entre otros aspectos, las formas en que los niños aprenden y se desarrollan.

En este breve análisis crítico sobre las formas en que el tiempo ha sido comprendido por los enfoques filosófico-teóricos de la tradición del pensamiento occidental, aunque con diferentes matices, en los desafíos identificados prevalece la valoración de una objetividad abstracta que omite la agencia de las personas. Este aspecto se expresa a partir de la existencia de un determinismo social que, a su vez, compete y se articula con la concepción reduccionista de la linealidad sucesiva de los hechos en un tiempo fijo.

Las diferentes orientaciones temporales de los enfoques discutidos aquí crean concepciones de la realidad que dan lugar a diferentes concepciones en relación con los procesos que caracterizan el contexto educacional. Son propuestas que conducen a diferentes formas de comprender las dimensiones, ya mencionadas, así como las intenciones y acciones de la profesionalidad docente; el tiempo y el espacio, el niño y sus necesidades, sus culturas, sus afectos, su aprendizaje y su desarrollo.

El tiempo institucionalizado de la Educación Infantil- El: cuestiones y dilemas

El concepto de tiempo no se instrumentaliza como un objeto de aprendizaje, sin embargo, es un aprendizaje que se construye a lo largo del proceso de desarrollo humano, a partir de las experiencias vividas en los diferentes contextos vivenciados. De este modo, estar situado en cualquier escenario cotidiano requerirá aprender de este proceso; de ahí la necesidad de articular el concepto de aprendizaje y desarrollo con una representación del tiempo cualitativamente diferenciada.

Las diferentes concepciones sobre la dimensión temporal de los procesos humanos, por lo tanto, conducen a ideas muy diferentes sobre la función docente y el proceso educativo en general.

Tradicionalmente, en la escuela y en especial en la EI, en nombre de la idea de armonizar los tiempos de vida de los niños, las estrategias pedagógicas se organizan preferiblemente en una rutina continua, sucesiva, recurrente, cadenciada e igual, que define una rutina educativa y somete a los niños a una experiencia temporal muy controladora. Como Elias reconoce, el niño “se va familiarizando con el ‘tiempo’ como símbolo de una institución social cuyo carácter coercitivo experimenta desde el principio”. (Elias, 1984, p. 14.)

Por lo tanto, existe la vana ilusión de controlar el tiempo cronometrado solo de acuerdo con el reloj, las fechas conmemorativas y las estaciones del año, cuando el tiempo institucional prevalece en detrimento del tiempo de las experiencias. Este tiempo singular, sin embargo, está presente de diferentes maneras en el universo de la infancia, ya sea en expresiones simbólicas temporales ampliamente utilizadas en la relación con los niños tales como: El “Érase una vez” de las historias, el tiempo de juego y el juego simbólico involucrado en la invitación “Vamos a jugar a la casita”, así como en representaciones, mitos, bailes en los que el cuerpo experimenta la diversidad de ritmos y expresiones. Como Salva lo resume: “Un tiempo de vida que se muestra a través de la corporeidad que no se somete a la lógica lineal, que tiene su propio tiempo, crea nuevas telas, pasa y hace pasar por el encanto de la vida”. (Salva, 2016, p.321)

Otra característica muy llamativa sobre la relación del tiempo y la EI está en la consideración de este período como un tiempo de preparación para los momentos de aprendizaje posteriores, en un tiempo que pospone el tiempo (como se traduce en la nomenclatura preescolar), o en una teleología que la mayoría de las veces se convierte en una profecía autocumplida de éxitos o fracasos. Esta concepción, tan arraigada, parece referirse a un proceso que solo comenzará cuando el niño ingrese a la escuela primaria, olvidando que a lo largo de la EI el niño está viviendo y no preparándose para la vida.

También es necesario considerar la fuerza que tienen los paradigmas de la ciencia moderna en la definición lineal de los procesos de aprendizaje y desarrollo. Este enfoque caracteriza el modelo racionalista que todavía hoy tiene un atractivo firme y resistente para los sistemas educativos. La psicología del desarrollo, por ejemplo, evolucionó del proyecto iluminista de la modernidad que toma la razón como la única forma de conocer y dominar las fuerzas de la naturaleza. A su vez, ese esfuerzo racionalista corresponde a una lógica temporal lineal de causa y efecto que favorece los resultados en detrimento de los procesos.

Este conjunto de cuestiones puede considerarse un desafío para la transformación de las diversas prácticas docentes en la rutina de aprendizaje de los niños. La respuesta, sin embargo, no es simplemente la elección de una u otra actividad a ejecutar, o incluso uno u otro objeto a utilizar. Estos dilemas presuponen cambios teórico-epistemológicos que permiten repensar todo lo que está involucrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje como: las personas y sus afectos, el proceso de construcción del conocimiento, el binomio aprendizaje y desarrollo, la cultura con sus símbolos y, también, la dimensión temporal en la que todo esto está aconteciendo.

En el próximo tópico se presenta la Teoría de la Subjetividad en una perspectiva cultural-histórica desarrollada por González Rey, argumentando sobre su valor heurístico para comprender la problemática de la temporalidad en la dinámica de los fenómenos humanos, lo que permite la construcción de nuevas zonas de inteligibilidad en la comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo asociados con el universo infantil.

El valor heurístico de la Teoría de la Subjetividad: conceptos y aspectos temporales.

Como ya se discutió, el tiempo ha sido un tema de interés en los esfuerzos de las ciencias, tanto de la naturaleza, como sociales y humanas, desde su inicio. Como está de acuerdo Carvalho (2014):

... fueron múltiples las maneras por las cuales esa polémica filosófica en torno de la naturaleza objetiva o subjetiva del tiempo se desdobló y comenzó a expresarse, por intermedio principalmente del empleo de diferentes pares conceptuales dicotómicos, como tiempo cuantitativo y tiempo cualitativo, tiempo real y tiempo imaginario, tiempo de la ciencia y tiempo de la consciencia, tiempo natural y tiempo cultural, tiempo cósmico y tiempo vivido, *Chronos* y *Kairos*, tiempo físico y tiempo social etc. (pp.36-37)

El abordaje estructural y racionalista, con una tendencia a dicotomizar conceptos, generó impases que resultaron ser equivocados, entre los cuales, se encuentran la comprensión de los procesos humanos de aprendizaje y desarrollo, fundamentales para los contextos educativos. A los fines del siglo xx, tales obstáculos se vieron enfrentados a un movimiento crítico que pretendió revisar los principios cartesianos de la producción científica, incluyendo el sistema teórico de la Subjetividad en una perspectiva cultural-histórica, desarrollado por González Rey (1949-2019) A partir de sus contribuciones, se abren posibilidades para una nueva dimensión temporal de los procesos humanos, que resultan evidentes en la concepción del aprendizaje como un proceso subjetivo.

En palabras del autor, al tratar de “trascender el estrecho camino materialista, naturalista y objetivista que caracterizaba las versiones oficiales de esta psicología en diferentes períodos históricos de su desarrollo” (González Rey, 2019, p. 3, traducción de la autora), este abordaje modifica la comprensión de los conceptos psicológicos tradicionales al articular, de manera específica, la teoría, la epistemología y la metodología, buscando visibilizar fenómenos de naturaleza ontológica que solo son posibles a partir de su definición teórica (González Rey y Mitjans Martínez, 2017). Desde esa perspectiva, González Rey, al abordar la definición de subjetividad, (González Rey, 2019) expresa que:

La definición de subjetividad discutida aquí exige la integración de teoría, epistemología y metodología como tres momentos inseparables. Los conceptos reunidos en esta propuesta forman un sistema, cuyo epicentro son *configuraciones subjetivas* que emergen de dentro del movimiento sin fin de los *sentidos subjetivos* que, a su vez, son inseparables de las acciones, performances y relaciones humanas. Esa unidad entre teoría, epistemología y práctica se da porque no se puede decir nada sobre los conceptos a priori y fuera de las prácticas de investigación, siendo necesario construir estos conceptos en estos procesos. Desde un punto de vista epistemológico, ambos conceptos, *sentidos subjetivos* y *configuraciones subjetivas*³⁰ son caminos de inteligibilidad sobre fenómenos que no son accesibles a través de otras teorías psicológicas. (p. 20, traducción de la autora)

³⁰ Los conceptos de la Teoría de la Subjetividad que aparecen en esta parte del texto están marcados en *itálicas*. Los sentidos subjetivos son “considerados como la relación particular que se produce entre procesos simbólicos y emocionales en un espacio de actividad culturalmente delimitado del individuo en el cual ambos procesos se implican de forma recíproca sin que uno sea la causa por la aparición del otro”. (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p.54). Por otro lado, “las configuraciones subjetivas constituyen núcleos dinámicos de organización que se nutren de sentidos subjetivos procedentes de diferentes zonas de la experiencia social e individual”. (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p.56)

Desde estos presupuestos, la subjetividad no es equivalente a lo psicológico porque trata con la cualidad simbólico-emocional de los complejos procesos y fenómenos humanos, simultáneamente sociales e individuales, producidos en el contexto de la cultura y la vida social. (Mitjans Martínez & González Rey, 2017). Por tanto, mucho más que la elaboración de un nuevo concepto sobre subjetividad, este marco teórico-conceptual constituye una matriz que instituye un nuevo sistema de pensamiento. Así, refiriéndose al desafío de concebir la unidad psíquica básica de este complejo sistema teórico, González Rey (2007) explica:

En la evolución de nuestras ideas ante el desafío que implicaba la construcción de nuevas unidades psíquicas capaces de expresar, sin reminiscencias metafísicas, un orden en que lo psíquico apareciera como producción asociada a las prácticas sociales del hombre, sin que se redujera a ellas, lo cual continuaría atrapando un proceso en otro volviendo a una posición metafísica introdujimos la categoría de *sentido subjetivo* (p.250)

En esta perspectiva, las experiencias que constituyen el modo de vida de las personas son subjetivadas en un flujo continuo, a través de la producción continua de sentidos subjetivos. Esta dinámica integra, en el momento presente, el valor simbólico-emocional de las experiencias anteriores las cuales pasan a formar parte de la *configuración subjetiva* de esa persona, la cual puede, en ciertos espacios sociales, emerger como sujeto.

Ser sujeto, desde la Teoría de la Subjetividad, expresa una cualidad subjetiva de la persona en el curso de la acción, que no puede generalizarse a individuos o grupos. El *sujeto* es ese individuo o grupo capaz de generar una alternativa de subjetivación en un espacio normativo institucional en el que opera y, como tal, se constituye en un contexto y / o momentos de su vida, pero no en otros. (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

Por tanto, es a través de la producción singular de los *sujetos* que los *sentidos subjetivos* pueden llegar a favorecer que tal experiencia vivida alcance un carácter transformador y transformante. Debido a que, al estar subjetivamente configurado, el *sentido subjetivo* alcanza otros contextos sociales, a través de los cuales circula el *sujeto*, al asumir nuevos posicionamientos en relación con la vida y él mismo. (Silva, 2019).

La experiencia se define aquí como “la organización de la expresión humana en la diversidad de procesos que la acompañan y siempre está asociada con la configuración subjetiva de un momento. Por esta razón, la experiencia es siempre un curso, un movimiento, un devenir” (Muniz & Almeida, 2013, p. 66) que se expresa de la siguiente manera:

Múltiples áreas de la vida aparecen simultáneamente como *sentidos subjetivos* organizados y generados en/por *configuraciones subjetivas*. Las experiencias concretas vividas relacionadas con esas áreas y tiempos de donde surgen diferentes *sentidos subjetivos* y construcciones simbólicas sociales por primera vez son irreconocibles en la forma en que aparecen en el presente. Los *sentidos subjetivos* se integran, uno dentro de otro, formando cadenas dinámicas, de las cuales emergen *configuraciones subjetivas* autoorganizadas y generativas, mientras que la historia de estos *sentidos subjetivos* adquiere continuamente nuevas expresiones en diferentes momentos. (González Rey, 2019, p.16, traducción de la autora)

Los sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas responden al dinamismo de un flujo continuo de vida y permiten capturar las relaciones entre pasado-momento actual-perspectivas futuras, es decir, aspectos sincrónicos y diacrónicos, característicos de la complejidad potencial de las nociones de sucesión, duración, simultaneidad, transformaciones y permanencias presentes en este flujo.

En relación con el aspecto social de las vivencias de las personas, que incluyen procesos escolares, las comprensiones se transforman y las prácticas son desafiadas, como se expresa a continuación:

La representación de la sociedad como sistema general regido por leyes desestima los procesos generados por la diversidad de las prácticas y contextos humanos, y con ello el lugar del *sujeto* y de las producciones subjetivas como procesos instituidos e instituyentes de la sociedad; el tema de la subjetividad lleva de forma necesaria a una transformación en la comprensión de la sociedad y sus procesos. (González Rey, 2011, p.348)

La comprensión del desarrollo subjetivo ocurrirá, por lo tanto, en dos perspectivas: desde un ángulo, la centralidad del *sujeto* tomado en su carácter generador, desde otro, el carácter autogenerador y autoorganizativo del proceso de desarrollo de la subjetividad en sí mismo, lo que expresa su estatuto ontológico cualitativamente diferenciado de otros procesos humanos (Goulart, 2017).

El desarrollo subjetivo implica tanto la dinámica que relaciona los momentos actuales con el flujo continuo de la vida como la configuración singular de procesos que son simultáneamente individuales y sociales, llenos de impactos y rupturas que resultan en una nueva estabilidad. Ejes que buscan traducir la complejidad de este proceso y que no se reducen a etapas, fases o periodizaciones, sino que resultan de momentos tensos y contradictorios que atraviesan la vida de la persona y que, cuando se implican en la acción, van configurando su desarrollo. De esta forma:

La subjetividad, por esta definición, es inseparable de sus *agentes y sujetos*, quienes están subjetivamente configurados y, al mismo tiempo, activos dentro de redes de actos comunicativos, dentro de los cuales se generan nuevos *sentidos subjetivos* y se abren nuevos caminos para acciones, a través de las cuales son posibles nuevas vías de subjetivación. (González Rey, 2019, p.19, traducción de la autora)

Además, el desarrollo subjetivo nos lleva a la comprensión de que el movimiento de la subjetividad del individuo no es una condición subordinada al entorno, al habla, a la identidad o cualquier otro macroconcepto previamente definido. El desarrollo subjetivo está implicado con la comprensión de conceptos básicos que permiten integrar las condiciones de diferentes experiencias sociales y culturales en procesos y unidades subjetivas, como los sentidos subjetivos, que no son un reflejo de estas condiciones sociales y culturales, sino que constituyen una nueva producción subjetiva como cualidad (González Rey; Mitjans Martínez; Rossato; Goulart, 2017).

La comprensión subjetiva del desarrollo humano, por lo tanto, presenta valor heurístico para comprender la dimensión temporal de procesos que experimentan las personas en el contexto de la EI y que se articulan con las acciones que realizan allí y con la cualidad de las relaciones establecidas. En este contexto, se constituyen como fenómenos que no pueden construirse directamente a partir de sus expresiones empíricas, por lo que necesitan nuevas definiciones epistemo-teóricas y metodológicas para su estudio que superen una "ciencia empírica". (González Rey, 2019)

Desde esa lógica, esa posibilidad teórica transformadora, se articula con las prácticas pedagógicas de la EI que fundamentan no solo los contenidos curriculares o la ampliación de competencias, sino que apuntan a la experiencia de aprendizaje y, por lo tanto, constituyen fuentes generadoras de sentidos subjetivos para el grupo, para cada uno de los niños y para el profesor como recursos que favorecen el desarrollo subjetivo.

Comentarios finales

Hay tiempos propios de la naturaleza, un tiempo que nos permite nacer, pero que anuncia, en ese mismo momento, que tenemos un período para vivir. Los procesos humanos, a lo largo de la vida, se caracterizan por diferentes formas de comprensión de una esencialidad temporal que se expresa en el tiempo biológico-natural, en tiempos históricos y culturales, en tiempos sociales o en tiempos marcados por máquinas. En este texto se asume que el tiempo es vivenciado a través de ritmos peculiares y particulares que lo hacen singular en los valores simbólico-emocionales producidos por las personas en sus experiencias complejas. De esta forma, el tiempo de la experiencia es simultáneamente social e individual, ya que está relacionado tanto con el contexto social en el que el sujeto está en interacción con los otros, como concomitantemente, está relacionado con procesos de producción subjetivos.

El dominio progresivo de las nociones temporales se produce en la vivencia de actividades que abarcan nociones de orden o sucesión, de duración y simultaneidad, de transformaciones y permanencias, fundamentales en el contexto de la Educación Infantil, ya que estas actividades planificadas por el profesor tienen el potencial de favorecer la participación de los niños en sus procesos de pensar, imaginar, sentir y crear en la comprensión de la realidad en la que viven desarrollándose como sujetos de la historia y de las culturas. Por lo tanto, estos procesos complejos requieren una teoría compleja que produzca inteligibilidad sobre temas que otras teorías no tienen el potencial para producir (González Rey, 2019).

De este modo, se afirma que la articulación de la *dimensión temporal* asumida en la construcción teórico-conceptual del enfoque sobre el *desarrollo humano* de la Teoría de la subjetividad **abre posibilidades de valor heurístico para repensar las prácticas cotidianas de la Educación Infantil.**

A manera de síntesis, se considera que en el conjunto conceptual que reúne la Teoría de la Subjetividad, se expresa la dinámica compleja de los movimientos temporales que experimentamos. Desde esta perspectiva, la articulación entre el pasado, los procesos actuales y la función de aspirar al futuro no aparece en una linealidad causal, sino que se entiende potencialmente en su complejidad desordenada, no consecutiva y simultánea de un proceso no homogéneo que ocurre entre avances y retrocesos. Esta nueva red teórico-conceptual transforma decisivamente las concepciones reduccionistas y dicotómicas, entre la naturaleza objetiva y la naturaleza subjetiva del tiempo, y, por lo tanto, libera al sujeto, productor de sentidos subjetivos singulares sobre el tiempo, del imponente yugo de un tiempo socialmente determinado deshaciendo la disyunción entre el tiempo social y el tiempo individual y resolviendo la división excluyente de sincronía y diacronía, asumiendo la simultaneidad temporal presente en los procesos de producción de sentidos subjetivos.

Me imagino que las concepciones que abordamos aquí tienen una fuerte atracción social y favorecen la aparición de perspectivas transformadoras diversas de las que tradicionalmente presiden el papel de los profesores en sus relaciones con los niños y los procesos educativos de la primera infancia.

Esta complejidad epistemológica, teórica y metodológica presenta el potencial para ir más allá de padrones y rutinas homogeneizadoras. Ver, escuchar y sentir los niños y así alcanzar la comprensión de lo que dice la poética de Manoel de Barros, en una síntesis traductora: el avanzar al principio, hasta la niñez de las palabras, cuando el niño 'garabatea' el verbo para hablar de lo que no tiene.

Referencias bibliográficas

Barros, Manoel de. (2015). *Meu Quintal é maior do que o mundo. Antologia*. Rio de Janeiro: Alfaguara.

Bruner, Jerome. (2007). Concepciones de la infancia: Freud, Piaget y Vygotsky Cap. 1 *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Psicología, Madrid. Accesado en 18 de diciembre de 2019 de file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/idoc.pub_bruner-accion-pensamiento-y-lenguaje-cap-1-concepcion-de-la-infancia-freud-piaget-y-vigostky.pdf. .

Carvalho, Eugênio Rezende de. (2014). A crítica de Norbert Elias à dicotomia entre tempo físico e tempo social. *Revista Coletânea*, Rio de Janeiro Ano XIII Fascículo 25 pp.31-62 Jan./Jun. Accesado en 18 de diciembre de 2019 de <http://revistacoletanea.com.br/index.php/coletanea/article/viewFile/2/3>.

Elias, Norbert. (1984). *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: ED. Zahar.

González Rey, Fernando L. (2002). *Sujeto y Subjetividad Una aproximación histórico-cultural*. Mexico: Int. Thomson eds.

_____. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 24, pp. 155-179, jun. 2007. Accesado en 26 de septiembre de 2019 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso.

_____. (2011). Lenguaje, sentido y subjetividad: yendo más allá del lenguaje y el comportamiento, *Estudios de Psicología*, 32:3, pp.345-357. Accesado en 26 de septiembre de 2019 de <https://doi.org/10.1174/021093911797898538>.

_____. (2019). Subjectivity in debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *J Theory Soc Behav*. 2019; pp.1–23. 2019 John Wiley & Sons Ltd.

González Rey, Fernando Luis; Mitjás Martínez, Albertina. (2017). *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método*. Campinas, SP: Ed. Alínea.

González Rey, Fernando Luis; Mitjás Martínez, Albertina; Rossato, Maristela; Goulart, Daniel Magalhães. (2017). The Relevance of the Concept of Subjective Configuration in Discussing Human Development. In: Fleeer M., González Rey F., Veresov N. (eds) *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity*. Perspectives in Cultural-Historical Research, vol 1. Singapore: Springer.

Goulart, Daniel Magalhães. (2017). *Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília. Accesado en 26 de septiembre de 2019 de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24008>

Japiassú, Hilton & Marcondes, Danilo. (1996). *Dicionário Básico de Filosofia*, 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Madeira-Coelho, Cristina. M. (2019). Desafios da Formação Docente: contribuições da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica, pp. 95-112. Mitjás Martínez, Albertina; González

Rey, Fernando & Puentes, Roberto Valdez (orgs). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade Discussões sobre Educação e Saúde*. Uberlândia: UDUFU.

Mitjás Martínez, Albertina & González Rey, Fernando. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.

Morin, Edgar *O Pensar Complexo*. (1999). Pena-Veja, Alfredo & Nascimento, Elimar Pinheiro (orgs). Rio de Janeiro: Garamond.

Muniz, Luciana S.; Almeida, Pilar. (2013). Diálogos entre as obras de Paulo Freire e Fernando González Rey: aproximações e diferenciações. In: Célio da Cunha; Maria Abádia da Silva. (Org.). *Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação*. 1ed.Brasília: Liber Livro, v. 1, pp. 355-378.

Jesus, Paulo Henrique Martins de. (2018). *Ser no tempo: imagem, tecnologia e subjetividade no mundo contemporâneo* 26/03/2018. Mestrado em Comunicação Universidade de Brasília, Brasília. Acessado em 18 de diciembre de 2019 de https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34207/1/2018_PauloHenriqueMartinsdeJesus.pdf.

Silva, Kátia Oliveira. (2019). *O Desenvolvimento Subjetivo na Infância: histórias, brincadeiras peraltagens*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Acessado em 18 de diciembre de 2019 de <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35784>

Salva, Sueli. (2016). Educação Infantil: uma reflexão acerca do tempo, pp. 309-324. Em Cancian, Viviane; Ache; Gallina Simone Freitas S. & Weschenfeder, Noeli. *Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação Infantil*. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: MEC, SEB.