

ACCIONES Y RELACIONES PEDAGÓGICAS QUE LEGITIMAN LA EXPRESIÓN DEL ESTUDIANTE COMO SUJETO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Maristela Rossato
Geane de Jesus Silva
Ribanna Martins de Paula
Jonas Filippe Matos
Universidad de Brasília, Brasília - Brasil

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar cómo se expresa la configuración subjetiva de la enseñanza en los docentes que desarrollan acciones y relaciones pedagógicas que favorecen la aparición de la condición del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje. Las construcciones reflexivas e interpretativas fueron guiadas por la Teoría de la Subjetividad desarrollada por González Rey y la investigación fue desarrollada con cuatro participantes (dos maestros de secundaria y dos profesores de la educación superior) que fueron seleccionados debido a la forma crítica y creativa con la que llevaron a cabo sus clases, principalmente por favorecer la diversidad de expresiones de los estudiantes en el aula. El proceso de análisis marcó tres construcciones que impregnan las acciones y relaciones de los docentes de esa investigación: (a) la conciencia del desempeño docente como espacios-tiempos que movilizan la producción de nuevos sentidos subjetivos en el estudiante; (b) enfrentamiento de los desafíos como espacios-tiempos que movilizan su propio desarrollo y constitución subjetiva; (c) realización personal en la profesión docente como motor de los procesos y producciones subjetivas. A partir de estas reflexiones, sostenemos que la formación docente necesita promover espacios-tiempos de acciones y relaciones orientadas al desarrollo de nuevos recursos subjetivos, en los que, el profesor pueda reconocerse a sí mismo como sujeto en el proceso de enseñanza y sea capaz de reconocer al estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje.

Palabras-clave: acciones y relaciones pedagógicas; sujeto; subjetividad; aprendizaje.

Abstract

The objective of this work is to analyse how the subjective configuration of teaching is expressed in teachers who express pedagogical actions and relationships that favor the development of the student's condition as a subject in the learning process. The reflexive and interpretive constructions were guided by the Subjectivity Theory developed by González Rey. The qualitative research was developed with 02 teachers from high school and 02 university professors who were selected due to the critical and creative way in which they taught, mainly because they favored the diversity of expressions of students in the classroom. The analysis marked three constructions that permeate the actions and relationships of the teachers surveyed: (a) the awareness of teacher performance as opportunities that mobilize the production of new subjective senses in the student; (b) confronting challenges as opportunities to mobilize their own development and subjective constitution; (c) personal achievement in the teaching profession as a tool to enhance subjective processes and productions. Based on these reflections, we conclude that teacher training needs to

promote actions and relationships oriented to the development of new subjective resources in which he can recognize himself as a subject in the teaching process capable to recognize the student as subject in the learning process.

Keywords: *pedagogical actions and relationships; subject; subjectivity; learning*

Introducción

La subjetividad del docente puede estar constituida por recursos, procesos y producciones subjetivas que favorezcan, o no, la apertura de los espacios de expresión del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje. Aspectos estos, que constituyen el punto central de las reflexiones presentadas y discutidas en este artículo, a través del estudio de cuatro docentes que, por la forma en que desarrollan sus acciones y relaciones pedagógicas, contribuyen a la expresión singular de los estudiantes como sujetos en el proceso de aprendizaje. Por tanto, consideramos que la discusión de este tema, a partir de los presupuestos de la Teoría de la Subjetividad desarrollada por Fernando González Rey (1949-2019), puede contribuir a concebir procesos reflexivos y dialógicos de formación docente, impregnados de emociones, generando posibilidades para el surgimiento del docente como sujeto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, en la siguiente investigación, buscamos identificar cómo se expresa la configuración subjetiva de la enseñanza en los maestros y profesores que desarrollan acciones y relaciones pedagógicas que favorecen el surgimiento de la condición del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje. Esta discusión es de importancia fundamental porque, según lo investigado por Rossato (2009), muchos estudiantes identificados con problemas en el aprendizaje escolar, de hecho, son la expresión de historias de negación de su singularidad en el contexto del aprendizaje escolar. Ese proceso de negación de la expresión del sujeto también se identificó mediante investigaciones con estudiantes reconocidos como indisciplinados en la escuela, como lo demuestran Lima (2018) y Rodrigues (2019) en su investigación científica. Estos autores, presentaron una información construida sobre el terreno que demuestra y permite reflexionar sobre cómo los estudiantes indisciplinados en la escuela están al margen del proceso de aprendizaje, al no cumplir con las reglas y normas acordadas por la escuela y sus agentes. Además muestran que la forma particular en que estos estudiantes se entienden a sí mismos, la escuela, sus redes relacionales y, en especial, sus procesos de enseñanza-aprendizaje no son considerados por las acciones y relaciones pedagógicas dentro del aula y otros espacios escolares. Esa situación segrega esos estudiantes a la condición de meros coadyuvantes de procesos importantes del aprendizaje y, consecuentemente, a su desarrollo personal.

Por otro lado, estos estudios también señalan que cuando estos estudiantes participan en acciones y relaciones pedagógicas que favorecen la expresión de la condición de sujeto, se pueden superar las dificultades de aprendizaje y se pueden reducir conflictos en el contexto escolar. De este modo, las acciones y relaciones pedagógicas dentro de los espacios socio-relacionales deben entender a estos estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje, permitiéndoles actuar:

Con dinamismo, cooperación y reflexión sobre sus propias acciones, demostrando que la movilización de recursos subjetivos en esta experiencia puede haber

contribuido a que experimenten nuevas formas de ser y estar en el mundo, lo que representa la aparición de un sujeto psicológico que potencialmente regula su propio comportamiento (Rodrigues, 2019, p.198).

El concepto de acciones de relaciones pedagógicas fue desarrollado por Rossato, Matos y Paula (2018), al realizar un análisis crítico del concepto de práctica pedagógica. Para estos autores, el énfasis en la práctica puede ser restrictivo y despolitiza las posibilidades de la expresión del docente como sujeto, así como la negación e invisibilidad de la expresión del estudiante en el proceso de aprendizaje. En ese sentido, la práctica a veces reduce la dimensión socio-relacional fuertemente presente en la vida cotidiana de docentes y estudiantes, restringiéndolos a una práctica pedagógica guiada solo por procedimientos, actividades y técnicas de enseñanza. El trabajo pedagógico, reducido a su naturaleza técnica, no promueve un “contexto dinámico que proporcione mejores condiciones para la construcción significativa del conocimiento” (Campolina, 2019, p.122).

La subjetividad del docente es un factor relevante para tener en cuenta en los procesos de formación inicial y continuada (Mitjáns Martínez & González Rey, 2019; Rossato & Assunção 2019), por eso investigar la constitución de la subjetividad del profesional de la enseñanza tiene un valor heurístico para las posibilidades y desafíos que se abren a los procesos de formación docente, más allá de la instrumentalización necesaria para la práctica pedagógica. Según Madeira-Coelho *et al.* (2017), al reflexionar sobre el proceso de formación docente, a menudo, estos profesionales señalan que “se enfrentan a una educación continua que excluye de su análisis la investigación y la comprensión del sujeto que está frente al docente” (p.77), haciendo alusión tanto al docente como al estudiante.

Para Formosinho (2009), los profesionales que trabajan en contacto interpersonal directo con otras personas, incluidos los maestros y profesores, necesitan atención especial en su proceso de capacitación, porque la interacción con el otro es parte del contenido de su desempeño profesional. De esta manera, el autor reitera la relevancia de la ampliación de la mirada en relación con los procesos y producciones subjetivas que subyacen a las acciones y relaciones pedagógicas.

La subjetividad en la perspectiva cultural-histórica

La Teoría de la Subjetividad desarrollada por González Rey (1995, 2004, 2005b, 2006, 2007, 2014, 2019) se ha constituido como un marco teórico diferenciado en psicología en el proceso de fundamentación, investigación y construcción interpretativa sobre la subjetividad, al concebirla como una producción humana que se expresa en la tensión entre la subjetividad individual y la subjetividad social. Desde ese punto de vista, la subjetividad individual se organiza en la interacción entre el sujeto y sus recursos personológicos, en una relación en la cual uno es un momento constitutivo del otro, sin ser diluido por él. Por tanto, desde este enfoque teórico, la personalidad se considera un sistema auto organizado de configuraciones subjetivas que, al ser un sistema autónomo, sufre cambios continuos a través de la articulación entre lo histórico y lo presente, además de generar sentidos subjetivos. En esta dinámica, el concepto de subjetividad social permite la comprensión de la dimensión subjetiva producida y organizada en diferentes contextos y momentos históricos de las instituciones (escuela, familia, iglesias, sociedad), así como los procesos que generan las configuraciones subjetivas de los grupos sociales (González Rey, 2003; 2007).

Toda subjetividad social tiene principios y normas que limitan la expresión de las personas: muchos, casi siempre una mayoría, se subordinan a ellos; otros, aquellos que se convierten en sujetos de su actividad, son capaces de producciones alternativas que definen una tensión permanente entre su producción y la socialmente reconocida, una tensión que ocurre en un área concreta de la vida humana (González Rey, 2007, p. 144).

Los procesos y las producciones subjetivas se articulan en el sistema de configuraciones subjetivas, que, en tensión con lo social, movilizan nuevos sentidos subjetivos que se convierten en el sistema configuracional. Los sentidos subjetivos son siempre unidades simbólicas-emocionales inéditas que están tensadas por la forma en que se constituye la subjetividad en este momento y pueden ser, también, una fuente de reconfiguraciones subjetivas.

Las configuraciones subjetivas son sistemas de organización de los sentidos subjetivos producidos en la dinámica de la subjetividad individual y social, pero, más allá de poseer el carácter organizador, poseen carácter generador, por su participación en los nuevos sentidos subjetivos. “Una configuración subjetiva nunca es restringida a las experiencias actuales de los individuos y grupos en un área específica” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p. 83). Debido a los diversos posicionamientos que la persona toma en diferentes momentos de su vida, una configuración subjetiva es entrelazada a otra y ambas se modifican ante las producciones emocionales generadas en las diferentes experiencias vividas por la persona.

La categoría “sujeto” muestra un carácter revolucionario y, a veces, contradictorio del ser humano. Se puede afirmar que “el sujeto representa a la persona que abre un camino propio de subjetivación, que trasciende el espacio social normativo dentro del cual tienen lugar sus experiencias, ejerciendo opciones creativas a través de ellas, que pueden o no expresarse en la acción” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p. 73). Esa legitimación de la condición del sujeto como un ser complejo e histórico, insertado en la cultura y constituido en la tensión de la confrontación entre la subjetividad individual y la subjetividad social, constituye un sello de la teoría.

Así, desde esta perspectiva, ser sujeto en el proceso de aprendizaje es expresarse de manera activa, reflexiva y creativa frente a los desafíos a partir del reconocimiento de su carácter singular y de la comprensión de este proceso como una acción dialógica. De esta forma, la condición del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje requiere algunos giros epistemológicos que implican superar la idea del conocimiento como algo despersonalizado, porque “todo conocimiento necesita una representación general de lo que se aprende, lo que guía el posicionamiento de la persona antes de lo que está aprendiendo” (González Rey, 2006, p. 31). Si consideramos el aprendizaje fuera del estudiante, ignoramos las emociones generadas en diferentes espacios de su vida que se expresan en el aula, constituyendo los sentidos subjetivos del aprendizaje.

Otro factor implicado en este giro epistemológico se refiere al reconocimiento de la reflexión, la producción de ideas y las emociones como el momento central del aprendizaje en sus diferentes niveles. La reflexión implica una orientación para pensar y, por lo tanto, a los estudiantes se les deben presentar actividades que estimulen su imaginación, creatividad y actividad reflexiva. (Mitjás Martínez & González Rey, 2017; Rossato, 2009).

Finalmente, para evitar que el conocimiento se convierta en un conjunto de elementos desconectados y caiga en el olvido, todavía es necesario comprender el contenido dentro de

sistemas más amplios que mantengan al estudiante movilizado. La fragmentación de los contenidos curriculares en disciplinas limita sus posibilidades de acción y emancipación intelectual (González Rey, 2006; Campolina, 2012, 2019; Rossato, 2019). “En la emancipación, en la capacidad generativa y de autor del sujeto está involucrada su capacidad reflexiva y creativa, que permite trayectorias únicas, expresadas a través de sentidos subjetivos singulares, generando la participación activa del sujeto” (Rossato, 2009, p. 75).

La apertura de los espacios de expresión y de la condición del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje, en sistemas educativos aún muy organizados por las reglas del silencio y la repetición, puede ser una fuente de grandes tensiones del cotidiano escolar que inhiben las acciones y relaciones pedagógicas del docente que desea explorar la creatividad, imaginación, reflexión y autonomía de los estudiantes. Sin embargo, más que ser reconocido como un buen docente en el proceso de enseñanza, las acciones y relaciones pedagógicas desarrolladas, así como su forma de concebir el aprendizaje y el desarrollo, son fundamentales la movilización de la producción de sentidos subjetivos que favorecen la expresión del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje.

El docente, al expresarse como sujeto, revela la condición de movilizar producciones subjetivas diferenciadas, que pueden ser tensas y contradictorias, pero que son el resultado de una movilización simbólico-emocional generada en y por las acciones y relaciones vividas en la rutina escolar (Rossato, Matos & Paula, 2018, p.7).

Es importante en esta discusión observar más de cerca las acciones y relaciones pedagógicas para legitimar las expresiones singulares de los estudiantes como sujetos en el proceso de aprendizaje. Dentro de la escuela, todos sus actores están implicados en una red de relaciones, como un espacio socio-relacional, donde el nivel y la calidad de estas relaciones entre pares implican directa o indirectamente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso, como bien señalan Mitjás Martínez & González Rey (2017) la escuela es uno de los espacios socio-relacionales en los que participan sistemáticamente estudiantes de diferentes grupos de edad, por tanto, no hay forma de descuidar la relevancia de las acciones y relaciones pedagógicas que se establecen, en especial entre estudiantes y docentes para promover la expresión del protagonismo de estos en el aprendizaje escolar. Entonces correspondería a los profesionales, especialmente a los maestros y profesores, crear espacios de “actividad- comunicación que pudieran contribuir potencialmente a la generación de sentidos subjetivos que, en su configuración con otros sentidos generados en diferentes espacios de la vida del alumno, podrían permitir un aprendizaje efectivo” (Mitjás Martínez & González Rey, 2017, p. 142).

La relevancia aquí es que las acciones y relaciones pedagógicas buscan crear un espacio para la expresión del estudiante como sujeto de su proceso de aprendizaje y desarrollo que implica cambiar las acciones y relaciones del docente, rompiendo con los modelos históricos de enseñanza-aprendizaje y reconociendo en el otro, el estudiante, un sujeto, capaz de desarrollarse con autonomía y creatividad. Esto implica, principalmente, dar crédito a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, lo que constituye una de las “condiciones para el desarrollo subjetivo, que se propone como el objetivo final de la acción educativa” (Tacca, 2019, p.143). La acción creativa previa a la actividad permite el desarrollo y la emancipación de la persona, ya que representa una posibilidad de producir diferentes sentidos subjetivos. (Rossato *et al*, 2018; Campolina, 2012, 2019; Mitjás Martínez & González Rey, 2017; Rossato & Assunção, 2019).

Metodología de investigación

La investigación se desarrolló a través de un enfoque cualitativo, pero sin abarcar la complejidad de los principios de la epistemología cualitativa desarrollados por González Rey. Fue realizada con 04 docentes (02 maestros de secundaria y 02 profesores de la educación superior) que fueron seleccionados al ser reconocidos por estudiantes de pregrado³² por la forma diferente en la realización de sus acciones y relaciones pedagógicas, especialmente promoviendo espacios-tiempos socio-relacional favorables a la diversidad de expresión del estudiante en el contexto del aula.

Como instrumento de investigación se utilizó la entrevista abierta y un completamiento de frases,³³ cuyo objetivo era proporcionar a los maestros formas de expresión de manera simple. El completamiento de frases es un conjunto de 70 (setenta) frases para completar, que mezclan inductores indirectos (frases que permiten cualquier tipo de respuesta) e inductores directos (frases dirigidas a acciones y relaciones pedagógicas).

Proceso del análisis

Como se indicó con anterioridad, con la presente investigación, estábamos interesados en comprender como se expresan los recursos, procesos y producciones de los docentes, configurados subjetivamente, sin presuponer relaciones causales con acciones y relaciones pedagógicas, sino, máxime, como la posibilidad de abrir diálogos sobre la complejidad que involucra los espacios-tiempo y socio-relacionales de la escuela. El proceso de análisis nos permitió comprender algunos aspectos de cómo se expresa la configuración subjetiva de la enseñanza en acciones y relaciones pedagógicas en el contexto escolar, favoreciendo la aparición de la condición del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje. A continuación se presentan cuatro casos que, por sus contribuciones, se tomaron como referencia en el análisis.

Caso 1 - Profesora María Luiza³⁴

María Luiza es profesora de educación superior, con cinco años de experiencia en el área de Literatura. En el proceso de construcción interpretativa de la información generada por ella, identificamos que enfatiza fuertemente el deseo de ser parte, “entrometerse”, usando la propia expresión de la maestra, en la vida privada y escolar de sus estudiantes, a pesar de reconocer la necesidad de límites: “Me gusta *hacer felices a las personas*” (Frase 1); “Sufro cuando no interfiere como quería en la vida de los estudiantes” (Frase 9); “Soy un maestro dedicado” (Frase 11); “A veces interfiere más de lo que debería” (Frase 12); Considero que no puedo interferir con la vida privada de los estudiantes” (Frase 16); “Me gusta cuando el estudiante *realmente aprendió*” (Frase 33). La ampliación de la comprensión clásica de la enseñanza, tradicionalmente guiada solo por el ejercicio de la enseñanza, marca una preocupación con la integralidad del estudiante, que va más allá del compromiso de la profesora solo con el aprendizaje, en especial en la educación superior. Esa preocupación por el aprendizaje, con el desarrollo del estudiante y por ser parte de sus vidas, rompe los límites de la enseñanza como transmisión del conocimiento, legitimando la integridad del sistema subjetivo presente en el acto de enseñar y aprender. María Luiza expresa un

³² Esta elección se produjo después de períodos de discusión sobre el papel del maestro en el proceso de desarrollo del alumno, teniendo como referencia teórica a Lev S. Vygotsky y Fernando González Rey.

³³ El modelo utilizado en la investigación fue adaptado de la versión desarrollada por González Rey y Mitjans Martínez (1985), encontrada en Rossato (2009).

³⁴ Todos los nombres utilizados son ficticios, respetando la privacidad de los participantes.

conflicto entre desear lo mejor para sus estudiantes y también respetarlos en su proceso de vida, rompiendo con un discurso de distanciamiento y no participación del profesor con los estudiantes, tan presente en la educación superior. Esto, en sus acciones y relaciones pedagógicas, está impregnado por la forma en que la enseñanza se configura subjetivamente a través de los recursos subjetivos que se movilizan en sus acciones y relaciones pedagógicas.

Aliado a la preocupación con el otro –su aprendizaje y desarrollo– también identificamos en la expresión subjetiva de la profesora una preocupación con ella, especialmente, sobre las consecuencias de su acción profesional con los estudiantes. “Me gustaría saber *todo sobre la enseñanza*” (Frase 3); “Mi mayor temor es *dejar de actuar en la vida escolar*” (Frase 6); “Enseñar tiene sentido cuando *comienzas a ver resultados*” (Frase 13); “Propongo ser *responsable con mis compromisos*” (Frase 29); “Paso la mayor parte del tiempo *entendiendo lo que me rodea*” (Frase 30); “El aula es un *gran aprendizaje*” (Frase 42). Aunque argumentamos que no hay linealidad entre las acciones y relaciones del profesor y cómo impactarán al estudiante, en la enseñanza, la intencionalidad pedagógica de las acciones sobre los estudiantes puede silenciarlos. Este silenciamiento de la expresión del estudiante, primordial en lo que constituye su singularidad, a menudo, se ha expresado por otros medios como la indisciplina, las dificultades de aprendizaje, la violencia escolar, entre otros. Estableciendo relaciones que pueden producir consecuencias lejos de la neutralidad. El profesor, en el aula, tiene una autoridad que le permite crear dinámicas que pueden promover los espacios de expresión y reconocer el espacio del aula como una experiencia del aprendizaje. En este punto, María Luiza, evidencia una profesora sensible a la dinámica del estudiante, consciente de que su rol docente va más allá del acto de enseñar, a pesar de que enfrenta desafíos, limitaciones y tensiones que pueden venir de la subjetividad social escolar.

La conciencia de sus propias limitaciones profesionales, ya sea con respecto a la vida privada de los estudiantes, como vimos anteriormente, o en relación a la práctica profesional, la moviliza a estar siempre abierta a nuevas experiencias profesionales, reconociéndolas como placenteras en su vida: “Mis aspiraciones son *profundizar en mis conocimientos*” (Frase 23); “Haré todo lo posible para *mejorar cada día*” (Frase 26); “A menudo *reflexiono sobre el verdadero significado de la escuela*” (Frase 28); y “Me esfuerzo por *dar más cada día*” (Frase 36); “Las contradicciones a veces *nos hacen rendirnos*” (Frase 38); “Superar *no es inalcanzable*” (Frase 39). La realización personal con la profesión, aún teniendo que vivir con las frustraciones y los conflictos de la vida escolar cotidiana, apunta al cómo la configuración subjetiva de la enseñanza no es una entidad aislada de otras configuraciones subjetivas. “El momento más *feliz fue el que elegí para ser profesora*” (Frase 2), “No puedo *vivir sin enseñar*” (Frase 8); “Mis compañeros de clase *me llaman enamorada del aula*” (Frase 14); “Siempre quise *enseñar en varias escuelas al mismo tiempo*” (Frase 21). De este modo, la dimensión motivacional como constitutiva de la configuración subjetiva de la enseñanza, reconocida a lo largo de la construcción interpretativa del caso de la profesora María Luiza, puede ser un recurso subjetivo que moviliza un predominio de esta configuración en su sistema configuracional.

Caso 2 - Maestro Alexandre

Alexandre es un maestro de escuela secundaria con catorce años de experiencia en el área del idioma Inglés y expresa una preocupación con los estudiantes que va más allá de los resultados del aprendizaje escolar, porque admite que le gusta cuando el estudiante hace

preguntas que lo hacen pensar y se siente feliz para ayudar a alguien: “Mi mayor temor es *ser injusto*” (Frase 7); “Mis estudiantes *son lo que necesito para crecer*” (Frase 12); “Secretamente *oro por todos*” (Frase 14); “Me siento feliz *cuando ayudo a alguien*” (Frase 16); “Mis aspiraciones *de reunir personas y hablar de sus vidas*” (Frase 25); “Me gusta cuando el estudiante *hace preguntas que me hacen pensar*” (Frase 34). Esta forma particular de expresar su preocupación por los estudiantes muestra una ruptura con los patrones clásicos sobre la relación distante entre maestros y estudiantes que ha dominado durante mucho tiempo los manuales de enseñanza y orientación de la profesión docente. Dichos manuales abogaban por la neutralidad del maestro en relación con el estudiante, y sobre como las intenciones y acciones docentes no deberían exceder los límites de la transmisión de contenidos y las demandas de buenos resultados. Sin embargo, esta expresión del maestro Alexandre, al preocuparse por el bienestar de sus estudiantes y al poner una cierta carga emocional en sus acciones y relaciones pedagógicas a favor de lo que enseña, evidencia una ruptura importante con los patrones aún dominantes de la escuela tradicional y clásica.

En el contexto de esta posición docente, también había una conciencia de la relevancia de su desempeño profesional en el proceso de desarrollo del estudiante inspirado por sus maestros: “Mis maestros *eran importantes, dejaron buenos ejemplos*” (Frase 4); “La enseñanza tiene sentido *cuando dejo el mundo palpable*” (Frase 10); “Mi principal ambición es *promover el discernimiento*” (Frase 18); “Durante la clase *me gusta provocar, instigar, debatir, enseñar, prestar atención*” (Frase 29). La afectividad es algo que está presente en las expresiones de este maestro, ya sea por la forma en que el hacer pedagógico de sus maestros lo guía en el presente, o por la forma intensa que se dedica al compromiso de hacer que el otro aprenda.

La emotividad presente en las acciones y relaciones pedagógicas es un factor relevante en las experiencias de los involucrados, tanto del maestro como del estudiante, en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “Soy un maestro *apasionado*” (Frase 9); “En el aula *me siento totalmente cómodo*” (Frase 35); “Cuando tengo dudas *busco respuestas*” (Frase 36); “Me siento satisfecho en mi profesión *cuando puedo despertar la conciencia crítica, el placer de buscar, el placer que trae el discernimiento*” (Frase 41). La preocupación de Alexandre con sus estudiantes va mucho más allá de lo que debe enseñar y de lo que está planificado curricularmente, promoviendo dinámicas reflexivas que tensionan los procesos de desarrollo. “*Discutir las relaciones en el aula, negociar las identidades del aula ha sido el centro de atención para mí, a pesar de que el inglés es el objeto de estudio*” (Entrevista).

La calidad de lo que enseña y las acciones y relaciones pedagógicas que establece para promover el aprendizaje de los estudiantes, evidencia su orientación para verse a sí mismo e invertir en su propio desarrollo: “Enseñar tiene sentido cuando *dejo el mundo palpable*” (Frase 10); “Siempre *quise ser lo que soy*” (Frase 22); “A menudo reflexiono *sobre lo que soy, lo que hago y cómo hago lo que hago*” (Frase 30); “Dedico la mayor parte de mi tiempo *a estudiar*” (Frase 31); “Cuando estoy solo *estudio, medito y rezo*” (Frase 34). La constitución subjetiva de la enseñanza integra y está integrada por todo el sistema de configuración, de modo que lo que se expresa en acciones y relaciones pedagógicas no es algo restringido a la enseñanza. En el caso de Alexander, la configuración subjetiva de la enseñanza se expresa en la preocupación del profesor por los estudiantes, preocupado por su desarrollo. Por lo tanto, en sus clases, coloca una fuerte carga emocional en sus acciones y relaciones pedagógicas.

Caso 3 - Maestra Carla

Carla es maestra de secundaria con ocho años de experiencia en el campo de la Historia y expresa una conciencia profesional expandida y constantemente problematiza la dimensión política de la educación, intrínsecamente vinculada a sus acciones y relaciones pedagógicas: “Me gusta *pensar que la educación en Brasil será considerada y tratada como indispensable*” (Frase 1); “El momento más feliz es cuando nos damos cuenta del crecimiento y la criticidad de los estudiantes” (Frase 2); “Mi mayor temor es el aumento en el número de analfabetos funcionales en el país” (Frase 6); “Prefiero dar buenas clases para cumplir con el contenido” (Frase 22); “La superación debe ser un objetivo de todos en educación” (Frase 48); “El conocimiento emerge cuándo se obtiene la liberación de viejos paradigmas” (Frase 60). El compromiso político de Carla con la función social de la educación escolar se expresa en acciones y relaciones pedagógicas que promueven condiciones de rupturas paradigmáticas en los estudiantes, destacando su deseo de desafiar el surgimiento de procesos de desarrollo y no solo promover condiciones de aprendizaje. En este sentido, la ampliación de la comprensión del papel del maestro ha sido muy discutida, ya sea en los procesos formativos o en el contexto de los movimientos a favor de la educación. Sin embargo, reconocemos que este redimensionamiento solo se asume frente a la aparición de recursos subjetivos que les permite una calidad diferenciada de producción de sentidos subjetivos en las experiencias escolares cotidianas. (Rossato *et al.*, 2018).

En el caso de Carla, el compromiso político está alineado con el deseo de desarrollo individual de los estudiantes, constituyendo recursos subjetivos que se expresan en su desempeño profesional. “Mi principal preocupación es *dar lo mejor durante la clase porque los estudiantes lo merecen*” (Frase 14); “Mi mayor problema es *hacer que los estudiantes se den cuenta de la importancia del conocimiento y no solo de la aprobación*” (Frase 18); “Creo que mis mejores actitudes *aparecen en el resultado que logran los estudiantes*”. *Ya sea en el trabajo, en el examen de ingreso a la universidad o simplemente en persona*” (Frase 24); “Mi mayor deseo es *que los estudiantes tengan éxito*” (Frase 30). Carla se mueve entre los niveles macro (sociedad, política, etcétera) y micro (aulas, estudiante, etcétera) con conciencia de su papel docente en las acciones y relaciones pedagógicas que desarrolla en la escuela.

El compromiso político de ofrecer una educación que impacte el desarrollo individual de los estudiantes, para que pueda obtener resultados que se desvíen de las estadísticas de los problemas sociales y educativos del país, se orienta por el carácter motivacional que la impulsa en su profesión, con una gran posibilidad de logro profesional. “El *trabajo es muy importante para mí*” (Frase 19); “Me encanta el *ambiente escolar*” (Frase 20); “La felicidad es cuando seguimos la *graduación de los estudiantes*” (Frase 25); “Siempre quise *un trabajo sin rutina y la escuela es eso*” (Frase 32); “Cuando creo algo nuevo *me siento satisfecha*” (Frase 33); “Mi vida futura *será que he hecho lo mejor*” (Frase 36); “A menudo siento *que soy amada y respetada por los estudiantes y colegas*” (Frase 44). La satisfacción personal con la profesión que ha elegido se evidencia en su cuenta de cómo cambió su profesión. “*La certeza de elegir la profesión correcta fue cuando dejé un trabajo burocrático para enseñar. Escribir documentos y tener una rutina aburrida me causó molestias. La escuela tiene una dinámica peculiar. Ningún día es igual a otro*” (Entrevista).

También fue posible identificar que son parte de este proceso el reconocimiento de sus propios límites y la búsqueda continua de nuevos conocimientos, lo que le permite enfrentar los desafíos diarios, ya sea con su familia, estudiantes o colegas de profesión, así como con

la estructura de la escuela: “No pude mejorar *la visión del compromiso de mis colegas con la educación*” (Frase 9); “Considero *que siempre puedo mejorar mi trabajo*” (Frase 27); “Me resulta *difícil enfocar el interés de los estudiantes*” (Frase 29); “Mis estudios *me han abierto muchos frentes de evaluación*” (Frase 35); “Me siento impotente *cuando la mala voluntad impide la mejora*” (Frase 46); “La escuela *nos permite muchas coexistencias diferenciadas, en mi caso, con estudiantes de diversas discapacidades*” (Frase 55).

La subjetividad, cuando se considera como un sistema de configuraciones, resultado de un proceso generativo de la persona, crea condiciones para que reconozcamos cómo las diferentes áreas de la vida coparticipan entre sí. Los sentidos subjetivos generados en las experiencias cotidianas siempre emergen como nuevos flujos simbólico-emocionales por lo que ya está constituido en el sistema, integrándose y modificándolo en algunos casos. “*Esta profesión también me ha enseñado mucho, tanto para el crecimiento personal como para criar a mis hijos. Se ha convertido en un valioso apoyo en materia familiar. ... Conocí a muchos estudiantes y familiares con graves problemas en la crianza de los hijos. Participar en estos problemas me hizo anticipar muchas acciones en mi propia familia*” (Entrevista). Al igual que con otros profesores de investigación, nos dimos cuenta de que, para Carla, la configuración subjetiva de la enseñanza es parte de un sistema de configuraciones subjetivas sin fronteras entre ellas, expresadas en el compromiso político con la educación, el deseo de desarrollo individual de los estudiantes, el reconocimiento de límites y la búsqueda continua de nuevos conocimientos.

Caso 4 – Profesor José

José es profesor de educación superior, con dieciocho años de experiencia en el área de Geografía y le da significado a su acción pedagógica cuando permite el cambio del otro, además de demostrar que entiende la escuela como un espacio para el desarrollo: “Soy un profesor *comprometido*” (Frase 11); “La enseñanza tiene *sentido cuando veo a una persona que cree que puede cambiar su vida*” (Frase 13); “La escuela es *una fábrica del desarrollo*” (Frase 46). Esta percepción complementa la forma en que él como profesor vivencia la enseñanza como fuente de placer dentro de la escuela y también como revela sentirse impotente fuera de esta: “Mis compañeros de clase *me encuentran utópico*” (Frase 14); “Cuando creo algo nuevo *me siento motivado*” (Frase 22); “Me siento impotente *fuera de la escuela*” (Frase 37); “Siempre *tengo una sonrisa en mi cara*” (Frase 31); “Mi mayor placer es *enseñar*” (Frase 54).

Este deseo de enseñar posiblemente funciona como un recurso motivador para otras acciones y relaciones del profesor en el campo de la enseñanza, también reconocido en la preocupación por las consecuencias de su acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “Lo siento *se perdió más*” (Frase 5); “Sufro *cuando fallo*” (Frase 9); “Me gusta cuando el estudiante *está motivado*” (Frase 33); “Molestarme *alienación*” (Frase 44). Las preocupaciones presentadas por el maestro demuestran cómo la acción pedagógica está constituida por la acción y la relación con el otro. José demuestra cómo el aprendizaje de los estudiantes es la fuerza impulsora de sus acciones y relaciones pedagógicas y cómo esto lo motiva y lo hace feliz extrapolando el mero contenido y convirtiéndose en una acción/relación entre humanos en desarrollo. El docente también defiende la relevancia de la búsqueda de la mejora como una forma de superar las posibles limitaciones que pueden embotar el objetivo de actuar con la debida competencia a las demandas de la actualidad: “Aprendo y *siento bien con eso*” (Frase 4); “Cuando estudio *me siento más completo*” (Frase 48); “Mis aspiraciones *se doctoran*” (Frase 23); “Haré todo lo posible para *superarme*” (Frase 26); “Superar *no es*

utopía” (Frase 39); “En el futuro *vendrán cambios*” (Frase 53). Las interpretaciones producidas en el caso del profesor José sobre cómo se expresa la configuración subjetivamente en la enseñanza nos permitieron reconocer que concede gran importancia a su acción pedagógica para promover el aprendizaje de los demás, reconociendo a la escuela como un espacio para el desarrollo. Todo esto está asociado con la enseñanza como uno de los mayores placeres de la vida que moviliza la búsqueda continua del desarrollo profesional.

Contribuciones finales

La forma en que la enseñanza se expresa subjetivamente es la génesis de las acciones y relaciones pedagógicas desarrolladas en la escuela, aunque no es decisiva. La subjetividad social de la escuela puede imponer modelos de estas mismas acciones y relaciones, que se enfrentan o no, dependiendo de las posibilidades de tensión y confrontación creativa ejercidas por los docentes en el espacio-tiempo de sus acciones y relaciones pedagógicas.

En un análisis integrador de los cuatro casos, se produjeron nuevas reflexiones sobre cómo las acciones y las relaciones pedagógicas del docente pueden ser favorables a las condiciones para la legitimación del estudiante como sujeto de su aprendizaje. En esta investigación, avanzamos hacia la comprensión de las acciones y relaciones pedagógicas legitimadoras de los estudiantes como sujetos en el proceso de aprendizaje.

Uno de los primeros puntos que destacamos se refiere a **la conciencia del desempeño docente a partir de los espacios-tiempos que movilizan la producción de nuevos sentidos subjetivos en el estudiante**. El docente no es el agente directo del aprendizaje del estudiante, pero puede, a través de su acción consciente e intencional, crear espacios-tiempos potencialmente movilizados de procesos y producciones subjetivas que permitan la constitución del estudiante como sujeto de su propio aprendizaje, reconociendo y valorando su capacidad reflexiva, activa, creativa. Por otro lado, la negación de la condición de sujeto, como lo señalan Rossato (2009), Lima (2018), Rodrigues (2019), Tacca (2019) y Campolina (2019), termina produciendo marcos de fracaso escolar que se materializan en silencios en el proceso de aprendizaje. La constitución subjetiva del docente puede movilizarlo para encontrarse con el estudiante o distanciarlo. En ambos casos hay una producción subjetiva, sin embargo, la diferencia está en su naturaleza: una es abierta, libre, comprometida; la otra sucumbe a la disciplina y la disciplinarización del conocimiento.

Los docentes que se expresan como sujetos en el proceso de enseñanza tienen una mayor esfera de posibilidades para legitimar al estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje. Si, por un lado, el docente necesita reconocer la expresión del sujeto en el proceso de aprendizaje, por otro lado, reconocerse a sí mismo como sujeto en el proceso de enseñanza es, sin duda, una condición de este proceso. Un sujeto puede legitimar y movilizar la condición de sujeto en el otro. La preocupación por el bienestar y el aprendizaje del otro y la conciencia de su acción profesional en el proceso de desarrollo del estudiante demostraron ser recursos subjetivos para el reconocimiento de la expresión del estudiante como sujeto en el proceso de aprendizaje.

En una perspectiva cultural-histórica, el desarrollo es el objetivo final de los procesos de aprendizaje y, en este sentido, las relaciones entre el docente y el estudiante pueden movilizar este desarrollo por la calidad del aprendizaje que pueden promover. Aprender con este concepto de calidad implica, que el profesional de la enseñanza y el estudiante conciben el conocimiento de forma personalizada, integrado con la vida y como sistemas de conocimiento que movilizan la creatividad y la imaginación en contextos activos y reflexivos.

En este sentido, el docente es significativo en el desarrollo humano del estudiante debido a la posibilidad de movilización de procesos y producciones subjetivas que puede llegar a producir en el estudiante.

Un segundo punto es el **enfrentamiento de desafíos como movilizadores de su propio desarrollo**. La apertura al cambio frente a diferentes momentos de la vida coloca un gran desafío profesional en agenda. Estar abiertos a lo nuevo, a los nuevos desafíos, sin modelos listos del estudiante o de la enseñanza, demostraron ser estratégicos en la acción docente de los profesionales que son conscientes de sus acciones y relaciones. La conciencia de los propios límites como un factor movilizador en la búsqueda constante de mejora y apertura a lo nuevo, en busca de nuevas experiencias profesionales desafiantes, revela a un profesional en movimiento, que no espera a estudiantes estandarizados, siempre listos para aprender.

La investigación de Martins (2015) reveló que la presencia de nuevos desafíos, que contradicen la exclusividad de la experiencia acumulada por la práctica, ha sido una de las mayores fuentes de tensión y enfermedad entre los docentes. Los nuevos perfiles de estudiantes y sus familias, aliados a las nuevas propuestas pedagógicas han generado, en muchos profesionales de la enseñanza, desequilibrios en los modelos de enseñanza basados en la ejecución de tareas. Encontrar maestros y profesores que estén abiertos a enfrentar lo nuevo y que quieran vivir este proceso es la base para que tengamos experiencias escolares positivas, abiertas y conmovedoras que se reconfiguren constantemente frente a los nuevos desafíos.

El cambio implica procesos permanentes de reconfiguración subjetiva generados por los nuevos sentidos subjetivos que acompañan la procesualidad de las diferentes actividades y sistemas de relación del sujeto (González Rey, 2005b). En los participantes de la investigación, identificamos que la producción subjetiva frente a los desafíos es dinámica, deseable, desafiante, haciendo que la experiencia de enseñar y aprender sea una experiencia que promueva el desarrollo de los estudiantes y especialmente de los propios docentes.

La realización personal en la profesión docente, como motor de procesos y producciones subjetivas, es el tercer punto sobre el que reflexionaremos. La subjetividad cruza todas las esferas de la vida social inseparablemente del mundo simbólico de la cultura. “Solo en este proceso estas producciones sociales se convierten en motivos para la acción humana” (González Rey y Mitjans Martínez, 2017, p. 22). En la investigación encontramos docentes realizados con la profesión, movilizados para promover el desarrollo de los estudiantes pero esto no es una realidad común. Muchos enfrentan, en el cotidiano escolar procesos de enfermedad, abandono de la profesión y violencia. No depende de nosotros analizar estos fenómenos, pero es importante mostrar que la realización personal en la profesión es un proceso experimentado particularmente por los profesionales de la enseñanza, por los sentidos subjetivos que se producen en la profesión. Con González Rey (2014) entendemos que la motivación humana es una producción subjetiva. “La motivación es intrínseca a las configuraciones subjetivas en las que se organizan las diferentes funciones y relaciones individuales” (González Rey, 2014, p. 18). En los cuatro casos, identificamos que en la constitución de la enseñanza como una configuración subjetiva, la realización personal aparece con fuerza en los procesos y formaciones subjetivas que movilizan las acciones e relaciones pedagógicas en los estudiantes como sujetos en el aprendizaje.

En el estudio presentado aquí fue posible notar dos puntos relevantes para la discusión propuesta. El primero, en relación con el objetivo principal, se refiere a la comprensión de que las acciones y relaciones pedagógicas están más allá de la práctica dentro de la escuela y el aula cuando están constituidas por la conciencia del desempeño docente, de enfrentar los desafíos como movilizadores del desarrollo y la comprensión de la profesión docente como la realización personal del maestro. El segundo punto se refiere a mirar la formación inicial y continua del maestro, desarrollando nuevos recursos subjetivos, para que pueda actuar en la promoción de acciones y relaciones pedagógicas que movilicen el surgimiento de la condición de sujeto en el estudiante.

Por lo tanto, las reflexiones ya presentadas se construyeron sobre la base de la forma en que la enseñanza se expresa subjetivamente en los docentes que integraron la investigación, generando pistas sobre cómo promover procesos de capacitación –formación inicial y continua– que movilicen la producción subjetiva de los docentes en favor de los demás y a favor de la formación continua ante los desafíos profesionales. Más que una formación pragmática, la formación del docente necesita promover espacios-tiempos de acciones y relaciones orientadas al desarrollo de nuevos procesos y producciones subjetivas en los que pueda percibirse a sí mismo como un sujeto en el proceso de enseñanza y ser capaz de reconocer al otro como un sujeto en el proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Campolina, L. de O. (2012). *Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em projeto inovador*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília-DF.
- _____. (2019). A complexidade das mudanças em educação: reflexões sob a perspectiva cultural-histórica da subjetividade. In A. Mitjans Martínez, F. González Rey & R. V. Puentes (orgs.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU. pp. 113 – 134.
- González Rey, F. (1995). *Comunicación personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- _____. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. SP: Pioneira Thompson Learning.
- _____. (2003). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. SP: EDUC.
- _____. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2005a). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. SP: Pioneira Thomson Learning.
- _____. (2005b). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. Em González Rey, Fernando. (Orgs.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. SP: Pioneira Thomson Learning. pp. 27- 51.
- _____. (2006). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In M.C. Tacca (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. pp. 29-44.

_____. (2007). *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade. Uma aproximação histórico-cultural*. SP: Pioneira Thomson Learning.

_____. (2019). A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. In A. Mitjáns Martínez, F. González Rey & R. V. Puentes (orgs.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU. pp. 21-46.

González Rey, F. & Mitjáns Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea.

González Rey, F. (2014). Human Motivation in Question: Discussing Emotions, Motives, and Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint. *Journal for the Theory of Social Behaviour*.

Recuperado en julio 2019 del

http://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/Gonzalez-Rey-Human-Motivation-in-Question.pdf

Lima, M. do S. M. M. (2018). *Comportamentos indisciplinados na sala de aula: um estudo na perspectiva da subjetividade*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Martins, L. R. R. (2015). *Implicações da subjetividade social na institucionalização das políticas públicas*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília-DF. Recuperado en agosto 2019 del <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18274>

Madeira Coelho, C.; Tacca, M. C. V. R.; Oliveira, L. da S. & Pinto, K. (2017). A constituição subjetiva da profissionalidade docente: vivências investigativas e formação. In: M. C. Tacca & Vilela Rosa. (Orgs.). *A pesquisa como suporte da formação e ação docente*. Campinas, SP: Alínea. pp. 61-86.

Mitjáns Martínez & González Rey (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade. In M. Rossato & V. L. A. Peres. (Org.). *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. 1ed.Curitiba: Appris, v. 1, pp. 13-46.

Mitjáns Martínez, A. & González Rey, F. (2017). *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na compreensão da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez.

Rodrigues, S. C. (2019). *O desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado: ampliando olhares sobre a emergência do sujeito*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília: DF.

Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Rossato, M. & Assunção, R. (2019). O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente (2019). In M. Rossato & V. L. A. Peres. (Org.). *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. 1ed.Curitiba: Appris, v. 1, pp. 47-68.

Rossato, M. & Mitjáns Martínez, A. (2011). A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In A. Mitjáns Martínez & M. C. Tacca (Orgs.) *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* Campinas: Alínea. pp. 71-107.

_____. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (2), 289-298. Recuperado en septiembre del 2019 de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a11.pdf>

Rossato, M.; Matos, J. F. & Paula, R. M. de (2018) A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*. Recuperado en septiembre 2019 del <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/?artigo=a-subjetividade-do-professor-e-sua-expressao-nas-acoes-e-relacoes-pedagogicas>.

Scoz, B. J. (2011). *Identidade e subjetividade dos professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis: Vozes.

Tacca, M. C. V. R. (2019). As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: uma abordagem pela Teoria da Subjetividade. In A. Mitjáns Martínez, F. González Rey & R. V. Puentes (orgs.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU, pp. 135 - 158.