



La comprensión de las emociones desde la teoría de la subjetividad de González Rey: algunos desafíos contemporáneos en educación

Understanding Emotions from González Rey's Theory of Subjectivity: Some Contemporary Educational Challenges

David Subero

Universidad de Girona, España
david.subero@udg.edu
<https://orcid.org/0000-0002-4737-0047>

Moisés Esteban-Guitart

Universidad de Girona, España
moises.esteban@udg.edu
<https://orcid.org/0000-0002-1700-8792>

Fecha de recepción: 30 de julio de 2022

Fecha de aceptación: 23 de noviembre de 2022

Cómo citar

Subero, D., y Esteban-Guitart, M. (2023). La comprensión de las emociones desde la teoría de la subjetividad de González Rey: algunos desafíos contemporáneos en educación. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 165-183. <https://rieed.iberomx/index.php/rieed/article/view/51>

Palabras clave

psicología, Vigotsky, subjetividad, emociones, educación

Resumen

La comprensión de las emociones en psicología y en educación ha tenido un interés creciente en los últimos años, más si cabe en una situación postpandemia y de cambio como la actual. Desde instancias nacionales e internacionales se ha instado a las instituciones educativas a promover oportunidades de aprendizaje y en especial a contrarrestar las consecuencias sociales y emocionales de la Covid-19 en el alumnado. En el presente artículo se propone abordar los procesos afectivos de los fenómenos humanos desde la teoría de la subjetividad de González Rey. En dicho contexto, el aprendiz se sugiere, no sólo como un sujeto que aprende, sino principalmente como una persona que se desarrolla/produce subjetivamente, a partir de sus experiencias de vida, en un mundo complejo repleto de contradicciones históricas y culturales. Por último, se sugiere una suerte de aportes psicopedagógicos para fomentar experiencias educativas con sentido y valor personal.

Abstract

The understanding of emotions in psychology and education has been growing interest in recent years, even more so in a post-pandemic and changing situation such as the current one. According to national and international organizations, educational institutions have been urged to promote learning opportunities and especially to counteract the social and emotional consequences of Covid-19 on students. In this article, it is proposed to address the affective processes of human phenomena from the González Rey's theory of subjectivity. This framework offers us the possibility of broadening the understanding of the learner not only as a subject who learns but as a person who develops subjectively, based on their life experiences, in a complex world full of historical and cultural contradictions. Finally, some pedagogical contributions are suggested for educational professionals in order to promote sense-making educational experiences.

Keywords:

psychology, Vigotsky, subjectivity, emotions, education

Introducción

Nos encontramos delante de un *boom* sobre la comprensión de las emociones y el desarrollo humano en el campo educativo. La situación generada después de la pandemia ha puesto de manifiesto la necesidad de poner el foco en la influencia de las emociones por parte de los profesionales en el ámbito. Si volvemos la vista atrás, el impacto de la Covid-19 en el campo educativo ha generado no sólo una pérdida progresiva referente a los procesos de aprendizaje, sino principalmente un aumento de la ansiedad, el estrés y la presión en el alumnado (OECD, 2021; UNESCO, 2020). Asimismo, organismos como *Save the Children* (2020) han dado la voz de alarma sobre la repercusión que pueden tener en el bienestar y el desarrollo de los niños y adolescentes.

A pesar de las consecuencias negativas de la situación, se considera que este contexto de crisis o cambio sistémico también representa una oportunidad para generar cambios en los modelos de aprendizaje para que puedan ajustarse mejor a las necesidades sociales y educativas del siglo XXI (Iglesias *et al.*, 2020; OCDE, 2021; Penuel, 2022). Este tipo de aproximaciones han puesto de relieve la necesidad de incorporar las emociones en los procesos de aprendizaje y acompañamiento (Tarabini, 2020). En este sentido, la UNESCO (2020) afirma



que nos encontramos en un momento propicio para avanzar en el aprendizaje para la vida construyendo un sistema educativo que contemple como piedra angular de su proyecto el bienestar de la persona y el desarrollo de competencias emocionales.

No obstante, estas propuestas genuinas en relación con el aprendizaje rompen con una tradición, vigente hasta nuestros días, con un marcado carácter cognitivo (Richmond, 2018). Es decir, tradicionalmente, los contenidos escolares y el currículo educativo se han estructurado de tal forma que prevalecían los aprendizajes intelectuales, conceptuales, instrumentales y mecánicos a partir de áreas de conocimiento o asignaturas parceladas, en detrimento de posicionamientos sensibles con las emociones, sentimientos, vivencias, culturas, subjetividades, experiencias, realidades, intereses, creatividades e identidades de los propios alumnos.

En contraposición a ello, se plantea la necesidad de establecer “aprendizajes profundos” (Esteban-Guitart y Gee, 2020) que puedan dotar de “sentido y valor personal” (Coll, Esteban-Guitart e Iglesias, 2020) las actividades del alumnado en el centro educativo. Las emociones, de este modo, no se entienden como dispositivos o procesos alejados del aprendizaje, sino que forman parte de la experiencia de aprender de una forma holística e integral (Teeters *et al.*, 2021). De este modo, el impulso de la dimensión emocional se relaciona con la organización de la actividad educativa y las posibilidades que tenga el alumnado de expresarse en espacios de confianza y reconocimiento a través de la participación y práctica con los otros. La emoción, además, está relacionada de manera intrínseca con las relaciones institucionales, históricas y los contextos culturales en donde el aprendizaje se da lugar. Diversos autores (Sepúlveda 2011; Teeters *et al.*, 2021; Potvin *et al.*, 2021) entienden el aprendizaje desde el acompañamiento incondicional, compasivo e implicando diferentes escenarios de aprendizajes sociales y emocionales en el proceso. Por su parte, el acompañamiento busca dar apoyo y sustento a las experiencias emocionales del alumnado ante una situación o problema. Para ello, es necesaria la configuración de espacios de escucha y cuidados que validen dichas emociones y faciliten la atención y orientación en el alumnado (Penuel, 2022). Uno de los testimonios que Sepúlveda (2011, p. 556) registra en el desarrollo de sus investigaciones manifiesta esta falta de sensibilidad por las voces y los mundos emocionales de los estudiantes en el contexto escolar de este modo: “¡Es curioso, porque aquí tienes todo –libros, lápices, salones, edifi-

cios y maestros– todo menos aprendizaje!”. Esto revela que desde el ámbito educativo y del desarrollo, acostumbramos hablar del niño y adolescente sin saber cómo se sienten o piensan realmente en relación con sus experiencias de vida. Entender la emoción en la infancia y la adolescencia implica ofrecer espacios en el contexto escolar que favorezcan vivencias afectivas ordenadas. Así, el aprendizaje se concibe como un espacio de confianza mutua, respeto y compromiso donde es posible, desde el bienestar del alumno, compartir con los otros “aficiones y gustos, experiencias de vulnerabilidad o problemas personales, vincularse de forma auténtica con un amplio rango de emociones o bien compartir historias familiares o propias” (Potvin *et al.*, 2021, p. 133). En último término, estos espacios estimulan conocimientos, habilidades, actitudes y valores que posibilitan en el alumnado la identificación, comprensión, expresión y regulación apropiada de los fenómenos emocionales y mejoras en el aprendizaje. Por todo ello, se sugiere relevante la necesidad de dar prioridad educativa y de potenciar medidas para el acompañamiento emocional y el desarrollo de aprendizajes emocionalmente sensibles a la realidad del aprendiz (López-Cassà y Pérez-Escoda, 2020).

Las emociones y la teoría de la subjetividad de Fernando González Rey

En los últimos años ha habido un creciente número de publicaciones sobre las emociones en cuanto a su definición, constitución y desarrollo desde la teoría de la subjetividad (Fleer *et al.*, 2017; González Rey *et al.*, 2019; Goulart *et al.*, 2021). No obstante, el papel de las emociones en el desarrollo humano no fue una de las características destacadas en los inicios del enfoque. En el caso de la perspectiva sociocultural de orientación vigotskiana, se parte de dos premisas fundamentales, a saber: 1) el origen cultural de los procesos psicológicos humanos y 2) el uso de los artefactos culturales (símbolos, herramientas y objetos) a través de actividades compartidas para impulsar procesos de desarrollo y aprendizaje (Vigotsky, 1988). Desde esta perspectiva, se entiende la cultura como un conjunto de herramientas y dispositivos que posibilitan niveles “superiores” de desarrollo psicológico (Van der Veer y Valsiner, 1991). En estas comprensiones iniciales, cobra gran relevancia el concepto de apropiación de los saberes culturales. El aprendizaje y el desarrollo se da lugar a partir de la in-



ternalización progresiva de artefactos culturales en un plano externo (interpsicológico) hacia el dominio de procesos cognitivos, abstractos y elaborados por parte del aprendiz en un plano interno (intrapicológico). De este modo, el desarrollo de los procesos cognitivos a partir de dichas palancas o mecanismos “externos” e “internos” se configuran como las bases de la propuesta, dejando el papel de las emociones sin mención explícita o bien en un segundo plano. Lo que caracteriza el “periodo instrumental” de la obra y pensamiento de Vigotsky (Esteban-Guitart, 2018), que a la vez constituye la visión más difundida del autor.

Sin embargo, como han sostenido autores como González Rey, Vigotsky sugiere un sistema alternativo al determinismo externo-interno a partir de nociones como las de vivencia, sentido o sistema psicológico (Goulart, Mitjans-Martínez y Esteban-Guitart, 2020; Subero y Esteban-Guitart, 2021). En este sentido, fue necesario dar una nueva definición de cultura, entendiéndola como la forma específica de vida de un grupo humano que incluye formas de sentir, pensar, comportarse y experimentar su día a día (Ardila, 2005). En estos primeros esbozos, las emociones comienzan a tener relevancia a partir de un concepto que busca ser unidad de análisis de los procesos de desarrollo, *perezhivanie*. Entendemos *perezhivanie* como la forma en que los participantes viven, experimentan y procesan los aspectos intelectuales-emocionales de la interacción social (Esteban-Guitart, 2008; Esteban-Guitart y Moll, 2014; Fleer, 2013; González Rey y Mitjans, 2016). Es decir, ahora las experiencias de aprendizaje se entienden a partir de cómo el niño o el adolescente experimenta estas vivencias; por ejemplo, las experiencias escolares. Es necesario entender el desarrollo como espacios de actividad conjunta con los otros en situaciones de aprendizaje. Estas experiencias ya no se entienden como un proceso mecánico determinado únicamente por las influencias del entorno. En este caso, el aprendizaje tiene un carácter inmediato y va relacionado con las necesidades no sólo cognitivas, sino emocionales y afectivas que el niño experimenta en un momento dado, siendo inseparables las cuestiones simbólico-intelectuales y afectivo-emocionales (Subero y Brito, 2020).

En este sentido, las emociones cobran un fuerte impulso con la emergencia del concepto de *perezhivanie*. Sin embargo, no es hasta una revisión sistemática de las propuestas contemporáneas en el ámbito de la psicología y el desarrollo que los procesos afectivos de los fenómenos humanos se han establecido en forma de teoría o supues-

to teórico-metodológico. Es en este contexto, y dentro de la tradición vygotskiana, que destacamos la teoría de la Subjetividad de Fernando González Rey. A nuestro juicio, esta teoría ofrece una propuesta creativa y dinámica a las necesidades de comprensión de los niños y adolescentes a través de las emociones-pensamientos que experimentan a lo largo de sus diferentes trayectorias vitales y de aprendizaje.

La teoría de la subjetividad (González Rey y Mitjans, 2019 y 2016) rompe con la separación ontológica de lo externo y lo interno en el desarrollo del niño, y propone una nueva concepción de los procesos de desarrollo humano considerando las emociones intrínsecas a ese funcionamiento. En dicha propuesta, la cultura se convierte en fundamento y en origen de los procesos de desarrollo. Sin embargo, en ningún caso la cultura determina las trayectorias que tendrán lugar (a diferencia de otras propuestas socioculturales). La subjetividad, por otra parte, huye de ser entendida como un concepto interno, abstracto y universal. En este caso, la subjetividad es sinónimo de complejidad superando la fragmentación o reducción a procesos simples a los que nos tiene acostumbrado históricamente la psicología del desarrollo. La emoción está arraigada a la experiencia y cada experiencia es vivida por cada sujeto no de una forma quirúrgica, conceptualmente evidente, consolidada o permanente. Las experiencias emocionales más bien tienen un carácter multidimensional, emergente, dinámico y hasta contradictorio e imprevisible para el propio sujeto. Esto se justifica de la siguiente forma. Si pensamos en la vida de nuestros alumnos, éstos elaboran trayectorias de vida y de aprendizaje que equivocadamente entendemos como normativas o estandarizadas. Sin embargo, más allá de las trayectorias de aprendizaje que desarrollan en la escuela, éstos experimentan trayectorias de aprendizaje en escenarios variados y diversos, e incluso con propuestas, valores y formas de proceder contrarias o contradictorias. Si a estas trayectorias de aprendizaje se les incorporan sus historias de vida, con todo el impacto emocional que supone, encontramos una compleja red de vivencias y de aprendizajes que es necesario organizar y poder abordar mediante algún tipo de propuesta teórica y metodológica siendo sensible a toda su amplitud.

Otro elemento importante a tener en cuenta en este proceso es el tiempo. Los impactos emocionales que nos generan unas experiencias en relación con otras, no surgen mecánicamente en un momento u otro de nuestra vida. Muchas veces estas emociones están presentes, aunque silenciadas en nuestra experiencia personal y emergen



en un momento dado en relación con cómo hemos interpretado o subjetivado esa situación. Por todo ello, necesitamos una explicación diferente para abordar este flujo dinámico y constante de experiencias de vida con un alto componente emocional que constituyen los procesos de desarrollo humano. En este contexto, se proponen dos tipos de dispositivos para organizar dicho proceso. En un primer momento se plantean los “sentidos subjetivos”. El desarrollo humano tiene lugar a partir de un flujo constante de experiencias de vida que vive el sujeto. Los sentidos subjetivos son las unidades que conforman este flujo constante de experiencias, que son a la vez emocionales y simbólicas. En segundo término, aparecen las “configuraciones subjetivas”. Las configuraciones tienen un carácter más estable y situado. De este modo, articulan los sentidos subjetivos encarnados en las historias vividas por individuos y grupos y que emergen en sus diferentes acciones (González Rey y Mitjans, 2019).

Estas configuraciones representan una novedad en relación con propuestas anteriores. En este caso, se afirma que el desarrollo humano es fruto de procesos simbólicos y emocionales, indivisibles pero dinámicos y mutables, que son vividos y experimentados por la persona a lo largo de sus diferentes trayectorias vitales y de aprendizaje. El sistema de configuraciones simbólico-emocionales hace posible incorporar y hacer presente la complejidad en todos los procesos de desarrollo, evitando determinar, encasillar o dejar fuera procesos y características de la persona que habitualmente han sido silenciadas o infravaloradas, como las dimensiones emocionales. De este modo, se entiende al sujeto como la persona que es capaz de organizar y articular sus diferentes vivencias a través de los diferentes contextos donde transita a lo largo de la vida (González Rey, 2014b). Es decir, son propuestas que trascienden el tiempo y el espacio. Así, aunque el origen de las experiencias siempre tiene un componente social, cultural e histórico, la forma en que la persona, en un momento o situación dada, configure estos componentes simbólico-emocionales no puede ser ni determinada ni predecible ni alcanzable por los mecanismos y procedimientos tradicionales. Una propuesta metodológica sensible con el carácter complejo y holístico del fenómeno se presenta en el siguiente apartado.

Metodología

Desde dicho marco ontológico, una forma coherente de acercarnos a los procesos emocionales es la propuesta metodológica constructivo-interpretativa (González Rey y Mitjans, 2019; Goulart *et al.*, 2021). Las tres claves de la propuesta metodológica son entender este proceso como un espacio: 1) dialógico, 2) singular e 3) interpretativo. Es decir, la información y el conocimiento se construye a partir de la síntesis de las tres anteriores. Desde este marco teórico-metodológico entendemos que las emociones no pueden ser estudiadas a partir de informaciones explícitas, conductas observables o a través de simples fragmentos aislados de habla. Cuando nos referimos a algo tan complejo como las emociones, hemos de buscar vías de acceso a la información que puedan recoger las diferentes interpretaciones, contradicciones y discusiones que emergen en toda situación emocional. A su vez, es necesario establecer criterios sólidos que puedan guiar procesos de construcción de la información producidos en la investigación científica. Por ello, se entiende que el rol del docente/investigador es fundamental. El investigador interpreta y construye los significados en relación con los sujetos de estudio. Es en este espacio de confianza donde se empiezan a gestar las primeras hipótesis. Para la construcción de la hipótesis, el investigador construye supuestos iniciales llamados indicadores. Un indicador ayuda a visibilizar a otro indicador que es congruente con la construcción interpretativa del primero. A partir de un conjunto de indicadores, que son convergentes en su significado, la hipótesis puede ser construida y sostenida. Los indicadores y las hipótesis se legitiman a partir de la calidad de la información que los participantes comparten y la calidad de la interpretación del investigador de dicha información. Esta relación entre hipótesis e indicadores es lo que guía la apertura de nuevos espacios de inteligibilidad y comprensión sobre el fenómeno estudiado.

Un ejemplo de este proceso teórico-metodológico sería el siguiente. Las emociones, en especial las unidades simbólico-emocionales, abren espacios de desarrollo a partir de prácticas dialógicas, comunicativas y reflexivas con los otros (González Rey, 2018). En estas prácticas guiadas son muy relevantes los espacios de comprensión e interpretación sobre aquello que experimenta el sujeto y la forma en que lo siente. El diálogo se constituye como forma de expresión para fomentar la emergencia de nuevos sentidos subjetivos. En situaciones de investigaciones educativas, estos sentidos subjetivos están relacio-



nados con sus experiencias diarias escolares y otros espacios relacionales (González Rey y Mitjans, 2016). A través de discusiones y reflexiones, el docente puede acompañar y ampliar las producciones que desarrolla el alumnado dejando a éste avanzar hacia nuevas formas de inteligibilidad (González Rey y Mitjans, 2019). Estos procesos ayudan a hacer emerger las unidades simbólico-emocionales más importantes en ese momento (recordemos que es un flujo dinámico y en continuo movimiento) ayudando de este modo a dirigir el proceso de desarrollo. Este tipo de situaciones educativas, mucho más personalizadas a las necesidades e intereses vitales del alumnado, ejercen un mayor impacto y posibilitan el desarrollo de posicionamientos críticos en el aprendiz, así como la motivación en crear e inventar nuevas soluciones para diferentes momentos de vida y de aprendizaje (Madeira-Coelho y Tacca, 2019; Subero y Esteban-Guitart, 2020).

A continuación, se exponen algunas propuestas que buscan fomentar los procesos afectivos desde una mirada basada en la subjetividad y la personalización de experiencias de aprendizaje del alumno. Se pretende, de esta forma, repensar los escenarios educativos y mostrar que otra escuela es posible.

Aportes psicopedagógicos

La forma de entender la escuela ha cambiado. Los profesionales de la educación, competentes emocionalmente, han de tener en cuenta que la escuela ha de explorar nuevos escenarios e incorporar nuevas sensibilidades y realidades. Si hasta ahora, como docentes, entendíamos la finalidad de la educación escolar como el hecho de dar respuesta a los problemas del ámbito académico y profesional, hoy es necesario repensar esta situación. Si la escuela es un contexto de vida y desarrollo, ésta ha de incorporar todos los ámbitos de vida del alumnado en su quehacer cotidiano. De esta forma, son necesarias nuevas maneras de organizarse y nuevas propuestas de funcionamiento más allá de los espacios de tutoría o de los momentos informales como el recreo. En toda la dinámica educativa, desde que se entra en el centro educativo hasta que se sale, es necesario fomentar emociones positivas que faciliten aprendizajes más profundos, con un mayor sentido e impacto personal.

Por aprendizajes profundos entendemos procesos de aprendizaje y desarrollo (conocimientos, habilidades y valores) que permiten entender, analizar, intervenir y transformar el entorno, y a uno mis-

mo en él (Esteban-Guitart y Gee, 2020). Por lo tanto, conllevan una doble dimensión social (competencias de comprensión y manipulación del mundo) y personal (construcción identitaria). Se trata, en definitiva, de aprendizajes que perduran a lo largo del tiempo ya que se incorporan en el ámbito del sentido y la construcción biográfica personal. En este sentido, algunos autores han destacado la importancia de fomentar competencias básicas que puedan ser instrumentos a utilizar por los alumnos para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y en diferentes contextos (Coll, Esteban-Guitart y Iglesias, 2020). Estas competencias estimulan la creatividad, los procesos afectivos, la conformación como persona, la relación con los otros y el posicionamiento crítico, posibilitando la resolución de problemas o situaciones que se encuentren en el día a día.

Sin embargo, un alumno necesita estar implicado emocionalmente en aquello que aprende, en el lugar donde lo aprende y con las personas con las que interactúa para aprenderlo. Todo este proceso de aprendizaje, con sentido, implica una complejidad añadida a la tipología de aprendizaje mecánico característico de los procesos educativos formales. De este modo, para despertar emocionalmente el interés del alumnado se requiere que la intervención educativa en relación con el alumno sea activa, lo comprometa directamente en la identificación de intereses, le ayude a la toma de decisiones sobre los múltiples elementos del proceso de aprendizaje y esté orientada a los sentidos subjetivos de cada persona. Con base en lo anterior, Iglesias *et al.* (2020) proponen avanzar hacia diseños que se encaminen hacia principios de mejora y transformación educativa personalizada en el alumno. Un ejemplo de ello sería el diseño de prácticas educativas en las que se reconocen los intereses e identidades en construcción del alumnado, y se les ofrecen oportunidades para participar de manera activa en los procesos educativos (establecimiento compartido de objetivos de aprendizaje, codiseño de actividades educativas, coevaluación). Entendemos que así se interpela de modo directo la necesidad de incidir en propuestas emocionalmente sensibles y alineadas con las necesidades del alumnado al convertir sus intereses, identidades y decisiones en andamiajes del proceso pedagógico educativo.

Esta propuesta se encuentra en sintonía con la tradición de la *educación de los afectos y los cuidados*. Estas prácticas también llamadas *curriculum for caring* (Bronfenbrenner, 1978), “geografías emocionales de la enseñanza” (Hargreaves, 2001) o “culturas de la



compasión” (Rajala y Lipponen, 2018) se conforman en comunidades de aprendizaje de cuidados mutuos. Es decir, los alumnos más mayores, bajo la supervisión del adulto y mediante procesos de ajustes de la ayuda, acompañamiento y reconocimiento, ejercen de referentes emocionales poniendo en el centro de las actividades la escucha activa, la empatía y el diálogo compartido. De alguna manera, estos espacios se constituyen como espacios de comprensión emocional que facilitan la emergencia del sujeto (González Rey, 2014a; González Rey y Mitjans, 2017). A partir del intercambio, el cuidado y la cooperación mutua es posible conseguir por parte del alumnado configuraciones subjetivas más estables e inteligibles dentro del contexto escuela, lo que posibilita el desarrollo de aprendizajes más profundos. Entendemos que estos espacios facilitan en el sujeto posicionarse activamente en relación con su propio aprendizaje, de tal forma que muestra una serie de actitudes tales como: intencionalidad en las acciones, reflexión, imaginación en las propuestas planteadas, el desarrollo de cuestionamientos para fomentar la profundización de los aprendizajes, relación de las preguntas y de los aprendizajes en desarrollo con sus intereses y preocupaciones personales o comunitarias, incorporación de ejemplos de su experiencia cotidiana y de sus vivencias, entre otros. En definitiva, no se trata tanto de enseñar a identificar emociones, o cognitivamente comprender sus variantes, sino más bien de ejercitar cuidados en la propia praxis educativa-escolar a través de programas de mentoría, acompañamiento y cuidado mutuo.

Otro elemento importante a destacar es el rol del docente en todo este proceso. Autores como Tarabini, en la línea de Paulo Freire, reivindican el acompañamiento educativo de forma integral, amplia y acogedora destacando que “acompañar significa estar o ir en compañía del otro, existir junto al otro, participar en sus sentimientos” (2020, p. 152). Para que el desarrollo sea posible, es necesario establecer espacios de diálogo entre docente y alumnado con base en dos premisas: 1) que la información compartida por parte del alumno sea auténtica y de calidad y 2) que el docente pueda ayudar a interpretar esta información basada en configuraciones subjetivas por parte del alumnado, facilitando la construcción de hipótesis (hacia dónde quiere dirigirse el sujeto) y motivando reflexiones a lo largo del proceso de desarrollo (González Rey y Mitjans 2016; Subero, 2020). En estos programas basados en la educación de los afectos y cuidados, es posible que al conversar con el alumno acerca de campos significativos de su experiencia personal (experiencias relacionadas

con su mundo, sus necesidades, conflictos y reflexiones) podamos recoger informaciones que puedan convertirse en indicadores sobre la situación del alumno, pudiendo fomentar o bien entorpecer procesos de desarrollo.

El caso de Joao: espacios de desarrollo a través de experiencias emocionales

A continuación, se pone el foco en un estudio de caso que ilustra cómo las experiencias emocionales del aprendiz, a partir de sus producciones subjetivas, pueden abrir espacios de desarrollo mediante procesos de diálogo y comunicación con el docente o investigador. En el caso, podemos detectar cómo los componentes teóricos de la subjetividad, tales como las unidades y las configuraciones simbólico-emocionales, se relacionan con los componentes metodológicos constructivo-interpretativos, tales como los indicadores y las hipótesis, en el fomento de mejores vías de desarrollo educativo en el alumno. De este modo, en el caso de “Joao” se elaboró la hipótesis de la importancia de la gestión de las experiencias y vivencias emocionales para abordar las dificultades de aprendizaje del alumno (Rossato, 2009; Subero y Brito, 2020).

Por lo que hace referencia al caso, caracterizamos a Joao como un niño de doce años, repetidor de curso y con una experiencia de cambio continuado de escuela. En Joao, existía una diagnosis vinculada a un posible Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) ya que presentaba dificultades para seguir la clase por su falta de concentración. En la escuela se le definía como un alumno que perdía el tiempo y que no dejaba hacer a los demás compañeros. La familia compartía esta visión, ya que el niño presentaba una actitud de desatención y rebeldía en casa. La situación familiar tenía un alto componente emocional que influía en la forma de entenderse y comprenderse tanto en casa como en la escuela. Como el flujo de unidades simbólico-emocionales no son propias de uno u otro contexto, sino que se configuran en espacios sociales donde el aprendiz transita, estas configuraciones subjetivas que expresaban dificultades y confrontación en la familia, también se configuraron subjetivamente en la escuela. Joao vivía con su madre y la pareja de su madre en casa. No conocía en persona a su padre biológico, sólo sabía que vivía en otra ciudad y de forma esporádica hablaban por teléfono.



Podemos identificar en este caso cómo las construcciones e interpretaciones de la maestra/investigador (indicadores e hipótesis) avanzan juntas dentro de procesos dialógicos a través del estudio. A medida que la maestra/investigadora se acercó a la familia mediante la conversación y la observación, se dio cuenta de que la madre y la pareja de ésta rechazaban al padre biológico, intentando silenciar su existencia. De forma no consciente, pero progresiva, esta situación generaba en Joao un malestar emocional que incidía en comportamientos de rechazo y agresividad en la familia. De este modo, la configuración subjetiva de Joao con su familia se expresaba por medio de la rebeldía, la confrontación y la agresividad. Es decir, se sugería que eran los sentidos subjetivos dominantes los que limitaban en un inicio las posibilidades de aprender del alumno (González Rey *et al.*, 2017).

La apuesta por prácticas pedagógicas de acompañamiento en el aprendizaje implica entender al alumno en su complejidad, incidiendo en los aspectos afectivos y emocionales para poder impulsar mejoras a todos los niveles, también el académico. En este caso, la mirada en relación con Joao era respecto a su conducta desadaptativa y a su bajo rendimiento. Poder categorizar a Joao como un alumno que no rinde y que molesta implica una serie de concepciones sobre el alumno y sobre el docente que precisan nuestra atención. Es decir, actuando de este modo, delegamos el problema al alumno y no a la responsabilidad del profesor, ni a la escuela ni al tipo de interacción o propuesta psicopedagógica. Por ello, esta forma de ver la situación es una comprensión reduccionista y limitada del fenómeno. Es necesario ampliar la mirada e incorporar experiencias y prácticas pedagógicas con valor añadido como las que se desarrollan con Joao para reivindicar dimensiones tales como el conocimiento de la vida personal, los afectos y los sentimientos, que son parte de la atención y la intervención docente.

Con base en ello, la maestra promovió procesos basados en el diálogo con Joao con el objetivo de hacer emerger elementos discursivos que pudieran dar pistas sobre sentidos y configuraciones subjetivas que en ese momento tuvieran un rol preponderante en su proceso de desarrollo. Mediante la conversación y la observación, dotamos de legitimidad y calidad a los procesos discursivos con el alumno. En ellos emergen el valor de la familia, la incógnita de un padre ausente, la importancia de prácticas de aprendizaje silenciadas o no reconocidas hasta el momento como el dibujo, entre otros. Es-

tos espacios de comunicación sólo empezaron a ser percibidos por la mirada sensible de una profesora implicada a nivel emocional. A partir del reconocimiento e intereses de Joao, se pudieron mejorar el autoconcepto y la confianza en él. Esto fue posible a partir de este acompañamiento progresivo de comunicación, análisis, reflexión y acciones de cambio que se llevaron a cabo teniendo como impulsor y generador del proceso al mismo Joao. Cobraban especial relevancia los espacios establecidos en que se dedicaba tiempo y atención a aspectos emocionales que antes no se habían tenido en cuenta en el contexto escolar. De manera progresiva, Joao vivió el aula como un lugar donde sentirse valorado. Las mejoras progresivas experimentadas en el aula, a través de mayor y mejor atención, mejores resultados y mejor relación con los compañeros tuvo su repercusión en mejoras en las dinámicas familiares.

Así, a partir de una nueva configuración subjetiva, integrada por nuevos sentidos subjetivos que eran generados de manera simultánea en la escuela y en la familia, fue posible impulsar procesos de autoconfianza y construcción de una nueva representación en Joao, pues emergió una nueva percepción de sí mismo y se constituyó como sujeto en desarrollo tanto en la familia como en la escuela. De este modo, el proceso de acompañamiento se convirtió en un proceso constructivo de cooperación mutua entre el docente y el alumno que facilitó comprender e interpretar las situaciones de vida y de aprendizaje por donde transitaba el alumno. Esto es relevante, ya que en caso de que haya situaciones que limiten o impidan el desarrollo, estos espacios ayudan a ser consciente de la situación y posibilitan establecer nuevas propuestas que ayuden a abrir vías de subjetivación, que serán siempre imprevisibles, genuinas y novedosas ya que partirán de los nuevos sentidos subjetivos que el niño producirá en su proceso de aprendizaje. La experiencia de acompañamiento y cuidado que hemos podido ver en el caso de Joao, puede ampliarse a través de diferentes procesos de reconocimiento por parte del docente en relación con los saberes y recursos del alumno, así como la implicación de otros contextos o espacios educativo-emocionales.

Conclusión

La atención emocional de los alumnos por parte de la comunidad educativa en general, y de la escuela en particular, más que una necesidad se ha convertido en una obligación. Sin embargo, y a pesar



de la emergencia educativa en que nos encontramos, las mejoras y transformaciones en el contexto escolar han sido más bien escasas. En el presente artículo se pretendía exponer no sólo la necesidad de abordar la atención emocional en la escuela de forma inminente, sino idearla, desarrollarla y desplegarla bajo una serie de características. La primera de ellas era entendiendo el desarrollo de la persona desde una perspectiva vigotskiana. En ella cobran gran importancia las formas en que el aprendizaje tiene lugar. Para ello, es necesaria la relación y la ayuda con los otros a partir de espacios de participación y diálogo. Las experiencias que se desarrollan en los espacios sociales son fundamentales para constituir mejoras en los aprendizajes de la persona. Sin embargo, tan importante como los espacios de relación con los otros, es la forma en que los alumnos entienden, comprenden y viven estas experiencias de aprendizaje. Los elementos emocionales que van asociados al aprendizaje son indivisibles del proceso de aprender. No tenerlos en cuenta o desatenderlos, implica no entender el proceso de aprendizaje en una visión integral y compleja. Por ello, incidir en la subjetividad del alumno es fundamental para poder favorecer aprendizajes mejor situados y alineados a sus intereses y necesidades.

Basados en ello, hemos profundizado en teorías contemporáneas sobre el desarrollo humano que, poniendo la emoción en el centro, y teniendo como origen los procesos culturales de las personas, nos ofrecen alternativas teóricas y metodológicas sobre la comprensión de estos procesos. La teoría de la subjetividad de González Rey se establece como el ejemplo paradigmático. A través de su comprensión sobre el desarrollo, basada en sentidos y configuraciones subjetivas de unidades simbólico-emocionales, nos hemos acercado a nuevas formas de abordar el fenómeno. Seguidamente, se ha puesto el énfasis en cómo la escuela puede modificar sus prácticas psicopedagógicas de tal modo que sea más sensible en lo emocional a las necesidades de su alumnado. Para ello, hemos destacado la importancia de ciertas prácticas educativas relaciones con la pedagogía del acompañamiento y propuestas basadas en los afectos y los cuidados. A continuación, hemos incidido en la importancia del rol de docente para facilitar procesos subjetivos que ayuden a mejorar la comprensión por parte de los aprendices en relación con sus sentidos y configuraciones subjetivas asociados a sus historias de vida. El caso de Joao ejemplifica la importancia de entender el aprendizaje en toda su magnitud y pluralidad. La comprensión de las emociones en los procesos de aprendizaje permite que el aprendiz se

convierta en sujeto activo capaz de posicionarse y plantear alternativas propositivas a situaciones desadaptativas. A partir de cambios en la comprensión, la comunicación y la relación entre el aprendiz y la forma en que vive las múltiples experiencias de aprendizaje y relación con los otros, es posible generar transformaciones en los aprendices. Como docentes comprometidos, hemos de ser conscientes del papel destacado que tenemos a la hora de avanzar en la comprensión compleja de los procesos de aprendizaje en la escuela siendo sensibles a los procesos singulares, subjetivos y emocionales de nuestros alumnos. Lo que nos parece un reto especialmente sensible en la llamada educación postpandemia (Iglesias *et al.*, 2000), y nos obliga a replantearnos el propio sentido de la institución escolar (Tarabini, 2000) hacia la promoción de aprendizajes con un mayor valor y sentido, tanto personal como social, así como en el rol pedagógico del personal docente en tanto que acompañantes del proceso de construcción biográfica del alumnado.

Referencias

- Ardila, A. (2005). Cultural values underlying cognitive psychometric test performance. *Neuropsychology Review*, 15, 185-195.
- Bronfenbrenner, U. (1978). Who needs parent education? *Teachers College Record*, 79(4), 767-787.
- Coll, C., Esteban-Guitart, M., e Iglesias, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Experiències, recursos i estratègies de personalització educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Esteban-Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 18, 7-23.
- Esteban-Guitart, M. (2018). The biosocial foundation of the early Vygotsky: Educational psychology before the zone of proximal development. *History of Psychology*, 21(4), 384-401. <https://doi.org/10.1037/hop0000092>
- Esteban-Guitart, M., y Gee, J. (2020). Inside the head and out in the world. An approach to Deep teaching and learning. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10, 1-25. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.4868>
- Esteban-Guitart, M., y Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>



- Fleer, M. (2013). Affective Imagination in Science Education: Determining the Emotional Nature of Scientific and Technological Learning of Young Children. *Res Sci Educ*, 43, 2085-2106. <https://doi.org/10.1007/s11165-012-9344-8>
- Fleer, M., González Rey, F., y Veresov, N. (2017). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity. Perspectives in Cultural-Historical Research*, 1. Nueva York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_1
- González Rey, F. (2014a). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. En M. C. Tacca (org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 29-44). Madrid: Alinea.
- Gonzalez Rey, F. (2014b). Human Motivation in Question: Discussing Emotions, Motives, and Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(4), 419-439. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12073>
- Gonzalez Rey, F. (2018). Subjectivity in debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *Journal for The Theory of Social Behaviour*, 49(2), 212-234. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12200>
- Gonzalez Rey, F., y Mitjás, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Perspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(1), 5-16.
- González Rey, F., y Mitjás, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Madrid: Alinea.
- Gonzalez Rey, F., y Mitjás, A. (2019). The Constructive-Interpretative Methodological Approach: Orienting Research and Practice on the Basis of Subjectivity. En F. Gonzalez Rey, A. Mitjás, y D. M. Goulart (eds.), *Subjectivity within Cultural-Historical approach* (pp. 37-60). Nueva York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8>
- González Rey, F., Mitjás, A., y Goulart, D. (2019). *Subjectivity within cultural-historical approach*. Nueva York: Springer.
- González Rey, F., Mitjás, A., Rossato, M., y Goulart, D. (2017). The Relevance of the Concept of Subjective Configuration in Discussing Human Development. En M. Fleer, F. González Rey y N. Veresov (eds.), *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity* (pp. 217-243). Nueva York: Springer.
- Goulart, D., Mitjás, A., y Adams, M. (2021). *Theory of subjectivity from a cultural-historical standpoint*. Nueva York: Springer.
- Goulart, D., Mitjás, A. y Esteban-Guitart, M. (2020). The trajectory and work of Fernando González Rey: paths to his Theory of Subjectivity. *Studies in Psychology*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710800>

- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en tiempos de pandemia: Por una educación crítica, intergeneracional, sostenible y comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- López-Cassà, È., y Pérez-Escoda, N. (2020). *La influencia de las emociones en la educación ante la Covid-19: El caso de España desde la percepción del profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona, GROU.
- Madeira-Coelho, C., y Tacca, M. C. (2019). Subjectivity in a Cultural-Historical Perspective: New Theoretical Insight on Educational Processes and Practices. En F. Gonzalez Rey, A. Mitjans-Martínez y D. M. Gou-lart (eds.), *Subjectivity within Cultural-Historical approach* (pp. 21-60). Nueva York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8>
- OCDE (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. París: OCDE.
- OCDE-Internacional de la Educación (2021). *Principios para una recuperación educativa eficaz y equitativa, Internacional de la Educación*. París: OCDE.
- Penuel, W. R. (2022). Algunos principios de aprendizaje equitativo post-pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 23, e27567. <https://doi.org/10.1420/eks.27567>
- Potvin, A. S., Teeters, L. P., y Penuel, W. R. (2021). Designing for Compassion in Schools: A Humanizing Approach to Co-Design. En de E. Vries, Y. Hod y J. Ahn, (eds.), *Proceedings of the 15th International Conference of the Learning Sciences – ICLS* (pp. 131-138). Bochum, Alemania: International Society of Learning Sciences.
- Rajala, A., y Lipponen, L. (2018). Early childhood education and care in Finland: Compassion in narrations of early childhood education student teachers. En S. Garvis, S. Phillipson y H. Harju-Luukkainen (eds.), *International perspectives on early childhood education and care: early childhood education in the 21st century* (pp. 64-75). Londres: Routledge.
- Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Brasilia, Brasil.
- Richmond, W. K. (2018). *Education and schooling*. Londres: Routledge.
- Save the Children (2020). *Covid-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Londres: Save the Children.



- Sepúlveda, E. (2011). Toward a Pedagogy of Acompañamiento: Mexican Migrant Youth Writing from the Underside of Modernity. *Harvard Educational Review*, 81(3), 550-572.
- Subero, D. (2020). Funds of identity and subjectivity: finding new paths and alternatives for a productive dialogue. *Studies in Psychology*, 41(1), 74-94. <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710799>
- Subero, D., y Brito-Rivera, L.F. (2020). Subjetividad en la psicología educativa: De la teoría educativa vygotskiana hacia una concepción compleja del aprendizaje escolar. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 8(23), 66-79.
- Subero, D., y Esteban-Guitart, M. (2020). Más allá del aprendizaje escolar: El rol de la subjetividad en el enfoque de los fondos de identidad. *Teoría de la Educación*, 32, 213-236. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22955>
- Subero, D., y Esteban-Guitart, M. (2021). Understanding and developing Vygotsky's legacy through the work of González Rey. En. D. M. Goulart y A. M. Martínez (eds.), *Theory of Subjectivity from a Cultural-Historical Standpoint* (pp. 105-117). Nueva York: Springer.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Teeters, L. P., McKimmy, C., Shedro, M., Ashar, Y. K., Alvarez, A., Price, E. C., y Dimidjian, S. (2021) Teaching as Mediation: Exploring the Impacts of a Teacher Training Program on Generating Social and Emotional Learning Environments. *Journal of Teacher and Educators*, 10(1), 25-46.
- Unesco (2020). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis*. París: UNESCO.
- Van der Veer, R., y Valsiner, J. (1991) *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Oxford: Blackwells.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Grijalbo.