

The trajectory and work of Fernando González Rey: paths to his Theory of Subjectivity (Trayectoria y obra de Fernando González Rey: caminos hacia su Teoría de la Subjetividad)

Daniel M. Goulart, Albertina Mitjáns-Martínez & Moisés Esteban-Guitart

To cite this article: Daniel M. Goulart, Albertina Mitjáns-Martínez & Moisés Esteban-Guitart (2020) The trajectory and work of Fernando González Rey: paths to his Theory of Subjectivity (Trayectoria y obra de Fernando González Rey: caminos hacia su Teoría de la Subjetividad), *Studies in Psychology*, 41:1, 9-30, DOI: [10.1080/02109395.2019.1710800](https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710800)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710800>



Published online: 23 Feb 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 23



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



The trajectory and work of Fernando González Rey: paths to his Theory of Subjectivity (*Trayectoria y obra de Fernando González Rey: caminos hacia su Teoría de la Subjetividad*)

Daniel M. Goulart ^{a,b}, Albertina Mitjáns-Martínez ^b and Moisés Esteban-Guitart ^c

^aCentro Universitário de Brasília; ^bUniversidade de Brasília; ^cUniversitat de Girona

ABSTRACT

The aim of this paper is to present and discuss certain fundamental biographical and theoretical aspects in the proposal and development of Fernando González Rey's Theory of Subjectivity. Thus, it highlights his early participation in the Cuban Revolution, the first advances in his studies (1968–73), his concern surrounding the study of Personality (1973–97) and, finally, his development of the Theory of Subjectivity and Qualitative Epistemology (1997–2019). We specifically highlight the critical dialogue with cultural-historical psychology, especially with L. Bozhovich and L. Vygotsky. We also outline his main theoretical concepts related to the Theory of Subjectivity. Finally, his Theory of Subjectivity is analysed as a complex 'macro-theory', with a critical and subversive vocation, open to the generation of new spaces of intelligibility that facilitate the study of the creative and generative character of human phenomena.

RESUMEN

El objetivo del siguiente artículo es presentar y discutir algunos aspectos biográficos y teóricos significativos en la propuesta y desarrollo de la Teoría de la Subjetividad de Fernando González Rey. En este sentido, se destaca su temprana participación en la Revolución Cubana, los primeros avances en sus años de estudiante (1968–1973), su preocupación alrededor del estudio de la Personalidad (1973–1997) y, finalmente, el desarrollo de la Teoría de la Subjetividad y de la Epistemología Cualitativa (1997–2019). Se destaca el diálogo crítico con la psicología histórico-cultural, sobre todo con la obra de L. Bozhovich y L. Vygotski. Se introducen sus principales conceptos teóricos vinculados a la Teoría de la Subjetividad. Finalmente, se concluye considerando la Teoría de la Subjetividad como una 'macroteoría' compleja, con una vocación crítica y subversiva, abierta a la generación de nuevos espacios de inteligibilidad que permitan dar cuenta del carácter creativo y productor de los fenómenos humanos.

ARTICLE HISTORY

Received 10 November 2019

KEYWORDS

Theory of Subjectivity; subjective senses; subjective configurations; perezhivanie; cultural-historical approach

PALABRAS CLAVE

Teoría de la Subjetividad; sentidos subjetivos; configuraciones subjetivas; perezhivanie; perspectiva histórica-cultural

CONTACT Moisés Esteban-Guitart  moises.esteban@udg.edu  Universitat de Girona, España.

English version: pp. 9–18 / Versión en español: pp. 19–28

References / Referencias: pp. 28–30

Translation from Spanish / Traducción del español: Liza D'Arcy

© 2020 Fundación Infancia y Aprendizaje

'I am I and my circumstance; and, if I do not save it, I do not save myself'. With this fortunate expression, Ortega y Gasset (1914/1966, p. 322) confirmed the existential impossibility of separating the person from their surroundings, context or particular situation. This thesis can be distributed and developed within the framework of the historical-cultural theory or perspective.

It is impossible to understand creative and genuine works — for example, Vygotsky's legacy or, what concerns us here, the work authored by González Rey — without placing it in the cultural-historical context of where and when it was produced. That is, the 'text' — in this case the work of González Rey — can only be understood within the historical and cultural moment he wrote it in. Furthermore, the subjectivity of an individual, with its historical, relational, affective and intellectual history and experiences, is permanently articulated with spaces of social subjectivity. Thus, subjective production itself is a theoretical witness of the inseparability between individual, society and culture (González Rey, 2017).

We can affirm, without the risk of being mistaken, that González Rey's Theory of Subjectivity is an attempt to understand the complexity of human functioning within the conditions of culture, which implies, among other aspects, supporting the generative, creative and countercultural character of individuals and social groups against the normative status quo of a given institution or social, political, cultural reality. Only thus are the following expressions understood:

Subjectivity, according to this definition, is a subversive concept, because its definition implies continuous resistance to and confrontation with the social hegemonic status quo throughout the history of mankind, opening a theoretical pathway to explain this resistance. At the same time, subjective phenomena are intrinsically polychromatic inside one culture, making impossible any attempt to standardize subjectivity or to submit it to control. Change and development are intrinsic to subjectivity, so any form of resistance is engendered from inside one structure of power, within new subjective productions that may lead to non-predictable changes and consequences, transcending the dominant established rationality (González Rey, 2017, p. 6)

That said, the purpose of this article, as an introduction to this special issue of the journal, is to present and discuss key aspects about the origins and background, developments and prospects, of the central contribution to González Rey's work, i.e., his Theory of Subjectivity. And to do this, we must, as mentioned above, place this theory, text, in the specific context of when it was produced. To this end, we have divided the article into four sections. We first explore the author's biographical trajectory, with a focus on his academic training, as that is especially relevant for understanding his theory. We then expose the critical dialogue he established with cultural-historical psychology, in particular with the work of Lidiya Bozhovich and Lev Vygotsky. Thirdly, we describe the central concepts of the Theory of Subjectivity and, finally, draw conclusions to be used as invitations and openings to the themes developed in this special issue.

Fernando González Rey (1949–2019): biographical notes and key areas of his training

Fernando González Rey was born in Havana, Cuba, in 1949. His life was inhabited by different worlds that rarely interact. His lower-middle-class family, both from his father's and mother's sides, were Spanish immigrants. Surrounded by people of strong

character who were hard-workers, González Rey, an only child, was the first member of his family to devote himself to studies and become an academic. Working for a meagre income to pay for rent, the remaining part of what the family earned was used to educate the household's only child. However, aspects of his popular neighbourhood and baseball were subjectively configured passions even before books and science were.

González Rey was 10 years old when the Cuban Revolution began. His family, especially his father, sensitive to the exploitation of popular classes and sympathetic to Marxist ideas, was in favour of the Revolution. An example of the impact that this had on him was that, at the age of only 12, González Rey participated in the National Literacy Campaign, through which in a little more than a year the whole country became literate. During his experience as an adult literacy teacher, he spent much time with farmers' families, expanding his knowledge on social experiences and representation of different ways of life. In fact, González Rey frequently commended the spontaneous character, pride and strength that the Cuban population had during the first 10 years after the Revolution, which would change the course of the country's social development.

Like the great majority of his generation, he was integrated into the Cuban revolutionary process, actively participating in the tasks that the Cuban Revolution assigned to young people. During his university studies he was part of the Communist Youth and subsequently entered the ranks of the Communist Party of Cuba. During his militancy in these political organizations he was often characterized by his capacity to reflect on and constructively criticize what he considered to be bureaucratic and dogmatic. He maintained this critical capacity throughout his career as a teacher. He was Dean of the Faculty of Psychology and Vice-Rector of the University of Havana, which sometimes caused friction with higher levels of institutional management. During the following years, his critical perspective on the orthodoxy and dogmatism that characterized institutional and partisan policies and decisions intensified.

As a student, between 1968 and 1973, González Rey was vocally critical of the fragmented psychology dominant at the time, divided according to specific fields of application, but with little capacity for articulation and to consider complex psychic systems. During his undergraduate years, his studies focused on humanism and psychoanalysis, and he became interested in clinical psychology and was inspired by G. Allport's critique of instrumental-based psychology, but was influenced mainly by the texts of L. Bozhovich. In a recent interview, González Rey explains that the texts on the formation of personality within a historical-cultural framework impressed him significantly. According to González Rey, Bozhovich '[...] takes giant strides, stating how personality is not only the expression of the environment, but a way of creating the social environment' (González Rey & Goulart, 2019, p. 10). Inspired by these texts, his first research studies explored students' self-assessment and the way they reacted to school failure, and analysed the issue of moral ideals.

Based on these theoretical interests, he carried out a PhD in psychological sciences at the Moscow Institute of General and Pedagogical Psychology, under the guidance of V. Chudnovski, in L. Bozhovich's laboratory. He then moved into a new conception of personality and its expression in different areas of psychology, with an emphasis on education and health. Gradually, he also elaborated on the concept of communication, based on the contributions of B. Lomov, and deepened his criticism of the limits of the

dominant concept of activity in Soviet psychology (González Rey, 1983a, 1983b, 1985). The articulation between communication and personality was developed in the thesis he wrote for his title of Doctor of Science in 1987 at the Institute of Psychology of the USSR Academy of Sciences. It is important to note that González Rey was, and still is, the only Latin American to obtain this science degree.

As we argued in another publication: ‘By working in that Institute, González Rey realized it would be impossible to sustain a cultural–historical psychology centred on individual concepts, as well as the importance of finding ways capable of advancing a theoretical definition of human psyche that was not restricted to individuals’ (González Rey, Mitjáns Martínez, & Goulart, 2019, p. 10). In this sense, the progress of his studies into the association between communication and personality led him to a favourable exchange in social psychology in a Soviet context, which further developed after the integration of two traditions: (1) the research line directed by Rubinstein, whose main disciples and colleagues were Abuljanova, Antsiferova and Bruschlinsky; and (2) the research line directed by Ananiev and Miasichev in Leningrad, whose disciple was B. Lomov.

González Rey’s dialogue and contribution to social psychology, which began in Moscow, continued in Latin America, after his return to Havana as a result of his participation in the Critical Social Psychology movement that had begun on the continent during the mid-eighties. At this time, González Rey highlighted the importance of the concepts of subject and social subjectivity in connection with that of personality, for social psychology (González Rey, 1991; González Rey & Mitjáns Martínez, 1989). These concepts allowed him, on the one hand, to develop the idea of the creative subject in a social psychology where the subject had disappeared. And on the other hand, the concept of social subjectivity represented ‘a theoretical search to open a new path in the study of personality that would allow the study of the complex and multiple ways through which personality emerges as inseparable from social reality’ (González Rey et al., 2019, p. 10). His intense exchange with authors such as Ignacio Martín-Baró, Maritza Montero, José Miguel Salazar, Bernardo Jiménez and Silvia Lane, who criticized the reproductive emphasis of psychology in Latin America and sought to advance a psychology committed to the specific problems of the continent, was extremely important at this moment in his intellectual production. In recognition of his significant contribution to psychology, in 1991 González Rey received the Inter-American Prize for Psychology.

In 2000, as a result of political tensions with more orthodox wings of the Ministry of Higher Education and the Communist Party, González Rey and Albertina Mitjáns Martínez, his academic and life partner, were not allowed to return to Cuba, after living in Brazil as visiting professors from 1995 to 1999. This would mark the beginning of a new chapter in his life and in his career. Now based in Brazil because of these circumstances, González Rey worked in different universities throughout the country but chose the Centro Universitario of Brasília as his main workplace. He gradually emerged as the leader of different research groups that worked on his theoretical contributions while also collaborating closely with other leaders from different research groups and Brazilian states. His internationalization, which at the time was quite consolidated in Latin America, was extended to other continents, such as Europe and Oceania. His academic effort contributed to the development of multiple lines of research and the training of dozens of PhDs.

Mitjáns Martínez ([in press](#)) categorizes González Rey's work into two periods: Personality (1973–97) and Theory of Subjectivity and Qualitative Epistemology (1997–2019). This first topic, together with biographical information related to his context and training, focused on outlining key elements of the first of these two periods, facilitating an understanding of his theoretical production on the topic of Personality. However, before moving on to a discussion of the second period, we will first explore González Rey's critical and creative reading of cultural-historical psychology, to fully understand that this is an original and significant contribution from the author.

A critical and creative path starting from historical-cultural psychology

The dialogue that González Rey established with Soviet psychology was sustained and fruitful (2013, 2018; González Rey, 2009a, 2009b, 2011, 2014, 2016a, 2016b, 2019a). As noted above, the author's own biographical trajectory overlapped with academic institutions from the former Soviet Union. Lidiya Bozhovich (1908–81) and Lev Vygotski (1896–1934) deserve a special mention, due to their impact on González Rey's development and productions; these two authors heavily influenced the author, as noted in his most representative publications (see, for example, Fler, González Rey, & Veresov, 2017; González Rey, 2002, 2013; González Rey et al., 2019).

However, it would be a mistake to establish a continuity between Soviet psychology, such as the figures of Vygotsky and Bozhovich, and the Theory of Subjectivity that we will examine herein. González Rey produced his own work, which stands out from his precedents, as we will outline below. In fact, because the topic of subjectivity is ideologically linked to 'idealism', it was not developed in a 'Soviet psychology' that, despite its contradictions, assumed materialism as an ontological basis (González Rey, 2013). The author's first access, in a hostile academic context, to issues with subjective orientation such as human motivation, was through the aforementioned studies on personality.

In any case, González Rey (2011, 2013) believes Vygotsky's work to be an unfinished, open, contradictory corpus, with different moments or phases. This is an especially relevant topic in contemporary historicist studies on the life and work of Vygotsky (Esteban-Guitart, 2018; Subero & Esteban-Guitart, [in press](#); Yasnitsky, 2018; Zavershneva & van der Veer, 2018).

González Rey (2011, 2013) specifically distinguishes three phases in Vygotsky's work, the first and last being the ones that he was most interested in. The first of these periods is made up of the works that were included in his doctoral thesis, *Psychology of Art*, as well as his studies on pedagogy and defectology. According to the author of the *Psychology of Art* (Vygotsky, 1971), the mind is understood to be an active, generating and systemic system linked to dynamic processes through personality. It is in these dynamic processes that emotions and feelings take on a main role, associated with imagination and fantasy, and through them the significance of the forms of individuals' psychic organization emerge. Furthermore, it is in this book that the notion of *perezhivanie* (experience) appears, as well as the unity between affective and intellectual aspects, and the creative character of human performance. Ideas that are recovered by Vygotsky in a final critical review phase that occurs between 1932 and 1934 (González Rey, 2018).

According to González Rey's analysis (2011, 2013), the development of the phase that is the most widespread and well known in the West, the instrumental phase or period that is best exemplified by his *Mind in Society* compilation (Vygotski, 1978),

occurs between 1928 and 1931. During this second phase, the human species is defined and singled out as a result of the creation and use of psychological and cultural instruments, signs and symbols, to regulate one's own and other people's behaviour. During this period, the bases of official scientific Marxism had already been established and determined a variety of guidelines or conditions — objectivity, scientism, naturalness, reflection — that conditioned the development of psychology at the time (Esteban-Guitart, 2018; González Rey, 2014). In this context, Vygotsky defines the psyche as a result of the internalization of external operations, which are reduced to operations with objects and signs (Vygotsky, 1978). Following this, the social and cultural origin of the psyche and human behaviour was thus assumed, which was integrated with Marxist principles on the social and material character of human consciousness and behaviour. It was from this perspective that the static and erroneous representation that equated Vygotsky, Luria and Leontiev was distributed (González Rey, 2013).

Finally, in the third and final stage of Vygotsky's work, according to González Rey's analysis (2011, 2013), the focus shifts from the sign, mediating operations and the passage of inferior to higher psychological functions, towards the relationships between functions or psychological processes, pointing out that what changes and is modified, throughout development, are these relationships, from which new constellations or 'neoformations' emerge — psychological systems — in the course of human development. This change was also ratified by authors such as Del Río and Álvarez (2017). In fact, today we know that one of Vygotsky's unfinished projects was the development of a general theory of consciousness (Zavershneva & van der Veer, 2018), as well as a concern for the ages or psychological development of these functions. In one of his posthumous texts, *Thought and Language*, the author hypothesizes that thought or intelligence works in close functional relationship with other psychic functions such as perception, emotion or affectivity, never as isolated processes or functions (Vygotsky, 1987). It is in this work that Vygotsky proposes concepts that have great value from González Rey's perspective, such as that of *sense*, defined as a constellation of all the psychological factors that appear in human consciousness developed from the word. However, for González Rey (2013) it is, like other Vygotskian notions, about intuitions, rather than completed developed concepts, in the sense that a new ontological definition is absent from the traditional categories that were hegemonic in Soviet psychology, an aspect that González Rey tries to correct in his Theory of Subjectivity that will be briefly defined and outlined below.

In any case, although other authors have also recently vindicated the final phase of Vygotsky's review and theoretical creation (Del Río & Álvarez, 2017; Esteban-Guitart, 2008, 2013; Yasnitsky & van der Veer, 2016), the conventional reading and reception of his work, especially in the West, praised his instrumental and mechanistic phase (Esteban-Guitart, 2018; González Rey, 2013). An exception to this and, on the other hand, a fundamental influence without which the origin of the Theory of Subjectivity cannot be understood, was, as already mentioned above, the figure of L. I. Bozhovich, a former collaborator of Vygotsky and director of the research laboratory at the Institute of General Psychology and Pedagogy of Moscow, in which González Rey collaborated. A good example of this influence is one of the author's posthumous texts, specifically dedicated to her life and work (González Rey, 2019a).

As González Rey et al. (2019) explain, two principles advanced by Bozhovich were especially significant to the development of González Rey's thinking: (1) understanding motives as psychological formations that are integrated by different needs, desires, aspirations and other motivational elements; and (2) the capacity of the personality to transcend the limits of any immediate situation, which denotes its generating character.

Inspired by notions such as the 'social situation of development' (Bozhovich, 2009), and sourced from the psychology of human development, for decades Bozhovich (1981) coordinated the only laboratory that emphasized human personality and motivation from a perspective that was removed from mechanistic and categorical concepts emerging from the West, such as the proposal of personality traits (González Rey, 2019a; Mitjans Martínez, 2016). The author made an explicit and frontal criticism of the limitations of the concept of activity that was imposed by the work of A. N. Leontiev and that became synonymous with a type of official Marxist psychology in the Soviet Union (González Rey, 2013). Bozhovich progressed in the elaboration of constructs that emphasized the active and productive character of the person. Moral ideals, self-assessment, affect of inadequacy, psychological formations, motivational formations or living experience (*perezhivanie*) as self-generating productions are some of the terms that characterize Bozhovichian language, which we can consider González Rey to have inherited (González Rey, 2019a). For González Rey, as for Bozhovich, personality ceases to be the product of a direct superposition of external influences and manifests itself as what individuals make of themselves. 'Therefore, it is a subjective system that allows us to emancipate the immediacy of the external environment. When we are able to organize our projections, our projects and our ideas within the fertility of our imagination and our fantasy, we are already within the domain of the subjective' (González Rey & Patiño, 2017, p. 123).

Despite Bozhovich's advances, a Theory of Subjectivity is not organically categorized within the framework of psychology, neither in the West nor in the East. For González Rey, subjectivity unfolded within the field of philosophy, related to misconceptions of subject-object dualism (González Rey, 2019b), and in the case of Soviet psychology, the links of emotional experience and symbolic forms were not taken into account — albeit some exceptions such as the incipient work by Davydov (1992). In any case, it is in this context of ontological and theoretical deficit that the most prominent proposal, in our opinion, emerges from the life and work of González Rey, i.e., his Theory of Subjectivity. And we will focus on this below.

The Theory of Subjectivity: introduction to its main concepts

In his book *Qualitative Epistemology and Subjectivity* (González Rey, 1997), González Rey begins a new period of work, which Mitjans Martínez (*in press*) calls his period of the Theory of Subjectivity and Qualitative Epistemology (1997–2019). The author emphasized the consequences of his previous works and their respective epistemological and methodological foundations on the development of a theoretical system (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

In a recent interview (González Rey & Patiño, 2017), González Rey separated theory into two parts: macro-theory and micro-theory. Macro-theory is defined as a dynamic and complex system, formed by different categories, that produces new and different

intelligibility pathways, that is, new issues, new problems to analyse and new ‘horizons of meaning’ or fields of theoretical and applied significance. We believe that the Theory of Subjectivity, while supported by an ontological, epistemological and methodological basis, is a macro-theory that has an impact on understanding and acting in different fields such as health, education, psychotherapy and community practices, among others. This idea is explored in different papers in this special issue. The Theory of Subjectivity is a genuine way of understanding human behaviour and motivation.

González Rey began to discuss the topic of subjectivity on the basis of a new ontological definition, which defines it as a ‘[...] symbolic-emotional system oriented to the creation of a particularly human reality — culture — of which subjectivity itself is a condition of its development and within which it has its own, socially institutionalized and historically situated, genesis’ (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p. 27).

From this perspective, subjectivity is not a product or adaptation of the environment, nor is it a process determined by characteristics that are external to the individual: it is a production that characterizes the quality of the experiences lived, whether individually or socially. As stated in another work: ‘Subjectivity is a motivational system through which imagination emerges as the cornerstone of all human creations. These creations are the basis on which culture and social order are continually renewed, as they have a historical path’ (González Rey et al., 2019, p. 14).

The concept of subjective sense represents the most basic symbolic-emotional unit of the system of subjectivity (González Rey, 2002, 2018). The subjective sense is not associated with the word, as in Vygotsky’s (1987) definition of sense, but with any significant experience for the individual or the social group. Its emergence marks a singular and unconscious process, located in culture, emphasizing the generating character of human subjectivity, which is never defined by the processes involved in its genesis.

González Rey and Mitjás Martínez (2017) explain that subjective senses emerge during the course of experience, defining what individuals feel and generate in this process. However, they do not emerge as isolated units, but as flows that are organized, in relation to the most significant processes and that acquire certain stability for an individual or social group, in subjective configurations. The authors define subjective configuration as self-generating formation, which produces convergent groups of subjective senses that are expressed in the relatively more stable stages of individuals and social groups. In their words:

Past, present and future are organized as a unit within the movement of subjective configurations, which gives temporality, as a dimension in the subjective sense, a heavily imaginary character in our lives, a fact that differentiates the chronological temporalities of times that are lived (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p. 63)

González Rey (2015, 2018) argues that subjectivity is integrated into two different levels, but that they emerge closely interrelated in their subjective configurations: individual subjectivity and social subjectivity. ‘The subjective senses of each of these levels are not related as if they were external to each-other, influencing each-other through an externality. Each level is intrinsically organized within the other, in the specificity of its unique production of subjective senses’ (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p. 64). In this sense, individual subjectivity refers to the processes and forms of the

individual's subjective organization, which in turn incorporates, contradicts or confronts the social spaces of subjectivation (González Rey, 2002). At this level, the unique constituent stories of different individuals emerge. On the other hand, social subjectivity is 'the complex network of social subjective configurations within which all social functioning takes place' (González Rey, 2015, p. 13). It is configured within the subjective dimension of the individuals that are part of that social space, and in turn, their actions and interrelationships contribute to its constitution. However, as González Rey and Mitjáns Martínez (2017) argue, social subjectivity is not a macrosystem that represents a whole which determines, by its structure, the character of social phenomena. This concept generates intelligibility about the dynamics of social life, which depends on the individual's action systems and social subjects that are actively involved, to the extent that individual subjectivities are inseparable parts of social subjective configurations at different levels.

As González Rey (2017, 2018) explains, subjectivity represents a generative system, which, being culturally, socially and historically located, cannot be reduced to an epiphenomenon of other dimensions, such as a discursive, symbolic, political or economic effect. This unpredictable generative capacity, which occurs singularly, is represented by the concepts of agent and subject. These concepts are defined inseparably from the concepts briefly presented above of subjectivity (individual and social), subjective sense and subjective configuration. Neither concept is ahistorical, static or substantiated in a certain supposed original subjective condition. They represent individuals or social groups that have the ability to position themselves, generating processes that are beyond their control and awareness. They represent active moments compared to established ones and present unpredictable splitting in social processes, because they are inserted into multiple and singular social networks.

The concept of agent represents the individual or social group located in the flow of events occurring in the current field of their experiences, associated with everyday decision-making, reactions to what one agrees with or not, giving the individual a leading role in the participation of the unfolding social course (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). Beyond this process, 'the concept of subject represents one who forges his own path of subjectivation, which transcends the normative social space within which their experiences take place, exercising creative options during their course, which may or may not be expressed in action' (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 73).

This brief section is obviously not intended to exhaust the possibilities of discussing different nuances of the concepts that constitute the Theory of Subjectivity. However, the presentation of its central concepts is sufficient to defend this theory as an alternative to the traditional individual and intrapsychic reductionism that has characterized the use of the category of subjectivity in psychology and other social sciences. Furthermore, it is a theoretical framework that implies overcoming the social reductionism that has prevailed in the dominant versions of historical-cultural psychology. In this sense, González Rey's Theory of Subjectivity is sustained as a critical framework that opens a new path to explaining individual and social human productions as inseparable from broader social dynamics.

By way of provisional conclusion

The productive and creative nature of the life and work of González Rey is expressed in all his publications: 38 books, 81 book chapters and 131 articles in various languages. Despite its nucleus being the Theory of Subjectivity, his legacy also included, with depth and creativity, epistemological and methodological issues — which culminated in the preparation of the Qualitative Epistemology and the constructive-interpretive methodology for the study of subjectivity — a broad analysis of historical-cultural psychology and a critical and creative dialogue with other theoretical perspectives, such as the Theory of Social Representations, Psychoanalysis, Social Constructionism and the theory of Funds of Identity.

The Theory of Subjectivity can be thought of as a complex, critical, subversive and open theoretical framework in constant discourse with the conception of scientific production that González Rey held — not as finished truths or closed systems but as contextualized human production, historically distributed and permanently in movement. The value of the Theory of Subjectivity lies in its ability to generate intelligibility about the complexity of human functioning within the conditions of culture, offering us other angles and perspectives of analysis for the traditional topics of psychology and human sciences, such as motivation, human development and the action of individuals and groups in different fields, such as education, health, organizations and communities.

The work of González Rey, in its different contributions, has been growing in Latin America and other continents. The Theory of Subjectivity, as well as the epistemological and methodological framework for its study, has become a platform of thought for various research lines and groups. In addition, it has shown its value through the foundation of professional actions that advance significantly in relation to hegemonic practices, emphasizing dimensions of human subjectivity that have historically been ignored.

This special issue, in the form of a collective tribute, develops some of the concepts and areas highlighted by González Rey. However, it does not exhaust the infinite possibilities of discussion and critical analysis that will surely mark new advances and progress in the social and psychological sciences, particularly from a historical-cultural perspective.

Trayectoria y obra de Fernando González Rey: caminos hacia su Teoría de la Subjetividad

‘Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo’. Con esta afortunada expresión, Ortega y Gasset (1914/1966, p. 322) constataba la imposibilidad existencial de separar la persona de su derredor, contexto o situación particular. Tesis que puede ser compartida y desarrollada en el marco de la llamada teoría o perspectiva Histórica-Cultural.

No es posible comprender obras creativas y genuinas, estamos pensando, por ejemplo, en el legado de Vygotski o, lo que aquí nos atañe, la obra de González Rey, sin circunscribirla en el contexto histórico-cultural de su producción. Es decir, el ‘texto’, en este caso la obra de González Rey, se comprende a partir del ‘contexto’, el momento histórico y cultural que vivió. También, la subjetividad de un individuo, con sus aspectos históricos, relacionales, afectivos e intelectuales, se ve atravesada permanentemente por los espacios de subjetividad social. Así, la propia producción subjetiva es un testigo teórico de la inseparabilidad entre individuo, sociedad y cultura (González Rey, 2017).

Podemos afirmar, sin riesgo de equivocarnos, que la Teoría de la Subjetividad de González Rey es un intento de comprender la complejidad del funcionamiento humano en las condiciones de la cultura que implica, entre otros desdoblamientos, reivindicar la naturaleza generativa, creativa y contracultural de individuos y grupos sociales frente al status quo normativo de una determinada institución o realidad social, política, cultural. Solamente así se entienden expresiones como:

Subjectivity, according to this definition, is a subversive concept, because its definition implies continuous resistance to and confrontation with the social hegemonic status quo throughout the history of mankind, opening a theoretical pathway to explain this resistance. At the same time, subjective phenomena are intrinsically polychromatic inside one culture, making impossible any attempt to standardize subjectivity or to submit it to control. Change and development are intrinsic to subjectivity, so any form of resistance is engendered from inside one structure of power, within new subjective productions that may lead to non-predictable changes and consequences, transcending the dominant established rationality (González Rey, 2017, p. 6)

Dicho esto, nuestro propósito en este artículo, a modo de introducción de este número especial de la revista, consiste en presentar y discutir aspectos-clave sobre los orígenes y antecedentes, así como desarrollos y prospectivas, del aporte nuclear de la obra de González Rey, a saber: su Teoría de la Subjetividad. Para ello, insistimos, debemos ubicar dicha teoría, texto, en el específico contexto de producción. Con este fin, dividimos el artículo en cuatro secciones. En primer lugar, destacamos algunos datos biográficos del autor, enfatizando su formación académica, especialmente relevantes para comprender su teoría. En segundo lugar, exponemos el diálogo crítico que estableció con la psicología histórica-cultural, en particular con la obra de Lidiya

Bozhovich y Lev Vygotsky. En tercer lugar, describimos los conceptos nucleares de la Teoría de la Subjetividad para, finalmente, destacar algunas conclusiones como invitaciones, preliminares, a los temas y desarrollos de este monográfico.

Fernando González Rey (1949–2019): apuntes biográficos y aspectos centrales de su formación

Fernando González Rey nació en La Habana, Cuba, en 1949. Su vida es habitada por mundos distintos que pocas veces se articulan en una trayectoria. Su familia, de clase media baja, procedía de emigrantes españoles tanto por parte de padre como de madre. Rodeados de personas de fuerte carácter y orientados a la acción y al trabajo, González Rey, hijo único, fue el primer integrante de la misma a dedicarse a los estudios y a convertirse en un académico. Juntando monedas para pagar el alquiler de la casa donde vivían, una buena parte de lo que se ganaba en la casa, era dedicado a la educación del único hijo. Sin embargo, la convivencia en los barrios populares y el beisbol fueron pasiones configuradas subjetivamente antes mismo de los libros y de la ciencia.

González Rey vivió la revolución cubana con 10 años de edad. Su familia, sobre todo su padre, sensible a la explotación de las clases populares y simpatizante con ideas marxistas, fue partidario de dicha Revolución. Ejemplo de la fuerza que ese proceso tuvo en su biografía es que, a los 12 años, González Rey participó de la Campaña Nacional de Alfabetización, por medio de la cual en poco más de un año se alfabetizó todo el país. En su experiencia como alfabetizador de adultos tuvo mucha convivencia con familias de campesinos, ampliando su escopo de sociabilidad y de representación de diferentes modos de vida. De hecho, González Rey frecuentemente enaltecía el carácter espontáneo, el orgullo y la fuerza que la población cubana tuvo, en los primeros 10 años después de la Revolución, para cambiar el rumbo del desarrollo social del país.

Como la gran mayoría de su generación se integró al proceso revolucionario cubano participando activamente en todas las tareas que la Revolución Cubana destinaba a los jóvenes. Durante sus estudios universitarios formó parte de la Juventud Comunista y posteriormente ingresó en las filas del Partido Comunista de Cuba. Durante su militancia en esas organizaciones políticas siempre se caracterizó por su reflexión y su acción crítica en relación a lo que consideraba aspectos burocráticos y dogmáticos. Mantuvo siempre la misma postura en su condición de profesor. Fue Decano de la Facultad de Psicología y Vice-rector de la Universidad de La Habana, lo que en ocasiones provocó fricciones con niveles superiores de dirección institucional. Durante los años siguientes se agudizó su perspectiva crítica en relación a la ortodoxia y al dogmatismo que caracterizaban políticas y decisiones institucionales y partidarias.

Como estudiante, entre los años 1968–73, González Rey se separó y fue crítico con la psicología fragmentada dominante dividida de acuerdo con campos específicos de aplicación, pero con poca capacidad de articulación y de considerar los complejos sistemas psíquicos. En su pregrado, estudió profundamente humanismo, psicoanálisis, se interesó por la clínica, se inspiró en la crítica de G. Allport a la psicología de base instrumental, pero fue influido sobre todo por la lectura de los textos de L. Bozhovich. En una entrevista reciente, González Rey explica que los textos sobre la formación de la personalidad en un marco histórico-cultural lo impresionaron profundamente. Según Gounzález Rey, Bozhovich ‘[...] da pasos de gigante, diciendo como la personalidad no

es solamente la expresión del medio, pero una forma de construir el medio social' (González Rey & Goulart, 2019, p. 10). Inspirado en estos textos, sus primeras investigaciones fueron relacionadas con la autovaloración de los estudiantes y la forma como reaccionaban al fracaso escolar, así como al tema de los ideales morales.

Con estos intereses teóricos, hace su doctorado em Ciencias Psicológicas en el Instituto de Psicología General y Pedagógica de Moscú, bajo la orientación de V. Chudnovski, en el laboratorio de L. Bozhovich. Desde entonces, pasa a avanzar en una nueva concepción de la personalidad y en su expresión en diferentes áreas de la psicología, con énfasis en la educación y en la salud. Gradualmente, avanzó también elaboraciones sobre el concepto de comunicación, fundamentado en los aportes de B. Lomov, y profundizó sus críticas a los límites del concepto dominante de actividad en la psicología soviética (González Rey, 1983a, 1983b, 1985). La articulación entre comunicación y personalidad se desarrolló en su tesis para obtener el título de Doctor en Ciencias en 1987 en el Instituto de Psicología de la Académica de Ciencias de la Unión Soviética. Es importante decir que González Rey fue, hasta hoy, el único latinoamericano a obtener este grado científico.

Como argumentábamos en otra publicación: 'By working in that Institute, González Rey realized it would be impossible to sustain a cultural-historical psychology centred on individual concepts, as well as the importance of finding ways capable of advancing a theoretical definition of human psyche that was not restricted to individuals' (González Rey, Mitjáns Martínez, & Goulart, 2019, p. 10). En este sentido, el avance en los estudios sobre el vínculo entre comunicación y personalidad lo llevó a un intercambio proficuo con la psicología social en el contexto soviético, que se desarrolló luego de la integración de dos tradiciones: (1) la línea de investigación dirigida por Rubinstein, cuyos principales discípulos y colegas fueron Abuljanova, Antsiferova y Bruschlinsky, y (2) la línea de investigación dirigida por Ananiev y Miasichev en Leningrado, que tuvo como discípulo B. Lomov.

El diálogo y contribución de González Rey a la psicología social, que empezó en Moscú, continuó en América Latina, luego de su regreso a La Habana como resultado de su participación en el movimiento de la Psicología Social Crítica en el continente desde mediados de los años ochenta. En este momento, González Rey destacó la importancia de los conceptos de sujeto y subjetividad social, en articulación con el de personalidad, para la psicología social (González Rey, 1991; González Rey & Mitjáns Martínez, 1989). Estos conceptos le permitieron, por una parte, desarrollar la dimensión del sujeto creador en una psicología social donde el sujeto había desaparecido. Por otra parte, el concepto de subjetividad social representó 'a theoretical search to open a new path in the study of personality that would allow the study of the complex and multiple ways through which personality emerges as inseparable from social reality' (González Rey et al., 2019, p. 10). Su intenso intercambio con autores como Ignacio Martín-Baró, Maritza Montero, José Miguel Salazar, Bernardo Jiménez y Silvia Lane, que criticaban el énfasis reproductivo de la psicología en América Latina y buscaban avanzar en una psicología comprometida con los problemas específicos del continente, fue sumamente importante en este momento de su producción intelectual. Como reconocimiento de su significativa contribución a la psicología, en 1991, González Rey recibió el Premio Interamericano de Psicología.

En el año 2000, como consecuencia de tensionamientos políticos con alas más ortodoxas del Ministerio de Educación Superior y del Partido Comunista, González Rey y Albertina Mitjáns Martínez, su compañera académica y de vida, no se les permitió volver a Cuba, después de una estancia como profesores visitantes en Brasil de 1995 a 1999. Este momento marca el inicio de un nuevo momento en su vida y en su obra. Radicado en Brasil por esa circunstancia, González Rey trabajó en diferentes universidades de todo el país y eligió el Centro Universitario de Brasilia como su principal lugar de trabajo. Gradualmente, emergió como líder de diferentes grupos de investigación que trabajaron a partir de sus aportes teóricos y colaboró estrechamente con docentes de grupos de investigación de diferentes estados de Brasil. Su internacionalización, que ya en este momento era bastante consolidada en América Latina, se amplía a otros continentes, como Europa y Oceanía. Su esfuerzo académico contribuyó con el desarrollo de múltiples líneas de investigación y con la capacitación de docenas de doctores.

Mitjáns Martínez ([en prensa](#)) define la obra de González Rey en dos momentos: el momento de la Personalidad (1973–97) y el momento de la Teoría de la Subjetividad y de la Epistemología Cualitativa (1997–2019). Este tópico, junto a informaciones biográficas relativas a su contexto y formación, se dedicó a presentar elementos-clave del primero de esos dos momentos que permiten comprender su producción teórica sobre el tema de la Personalidad. Sin embargo, antes de pasar a una discusión del segundo momento de su obra, nos detenemos en la lectura crítica y creativa de González Rey de la psicología histórica-cultural, por entender que esta es precisamente una contribución original y significativa del autor.

Una trayectoria crítica y creativa desde la psicología histórica-cultural

El diálogo que González Rey estableció con la psicología soviética fue sostenido y fructífero (González Rey, 2009a, 2009b, 2011, 2013, 2014, 2016a, 2016b, 2018, 2019a). Como se ha destacado anteriormente, la propia trayectoria biográfica del autor se cruza con instituciones académicas de la antigua Unión Soviética. Mención especial, por su impacto en el desarrollo y la producción de González Rey, merecen las figuras de Lidiya Bozhovich (1908–81) y Lev Vygotski (1896–1934), dos de los autores que más influyeron en el autor tal y como lo certifican algunas de sus más representativas publicaciones (ver, por ejemplo, Fleer, González Rey, & Veresov, 2017; González Rey, 2002, 2013; González Rey et al., 2019).

Sin embargo, sería un error establecer una continuidad entre la psicología soviética, o las figuras de Vygotski y Bozhovich, y la Teoría de la Subjetividad que aquí examinamos. González Rey produce una obra propia que se desmarca de sus precedentes, como caracterizaremos en la siguiente sección. De hecho, el tema de la subjetividad, por vincularse ideológicamente al ‘idealismo’, no fue desarrollado en una ‘psicología soviética’ que a pesar de sus contradicciones asumía el materialismo como base ontológica (González Rey, 2013). La vía de primer acceso que encontró el autor, en un contexto académico hostil a cuestiones con orientación subjetiva como la motivación humana, fue los estudios sobre personalidad, aspecto que hemos señalado anteriormente.

En cualquier caso, González Rey (2011, 2013) concibe la obra vygotskiana como un corpus inconcluso, abierto, contradictorio, con distintos momentos o fases. Tema

especialmente relevante en los estudios historicistas contemporáneos sobre la vida y obra de Vygotski (Esteban-Guitart, 2018; Subero & Esteban-Guitart, *en prensa*; Yasnitsky, 2018; Zavershneva & van der Veer, 2018).

En particular, González Rey (2011, 2013) distingue tres fases en la obra de Vygotski, siendo la primera y la última las que le suscitaron mayor interés. El primero de estos periodos está caracterizado por los trabajos que integran su tesis doctoral, *Psicología del Arte*, así como sus estudios sobre pedagogía y defectología. De acuerdo con el autor, en la *Psicología del Arte* (Vygotsky, 1971), la mente es entendida como un sistema activo, generador y sistémico vinculada a procesos dinámicos a través de la personalidad. Es en estos procesos dinámicos donde cobra un rol principal las emociones y los sentimientos, que se asocian con la imaginación y la fantasía, destacando a través de ellas la significación de las formas de organización psíquica de los individuos. Es en este libro que aparece, por otra parte, la noción de *perezhivanie* (vivencia), así como la unidad entre aspectos afectivos e intelectuales, y el carácter creador de la actuación humana. Ideas que serán, de alguna manera, recuperadas por Vygotski en una fase de revisión crítica final entre los años 1932 y 1934 (González Rey, 2018).

De acuerdo con el análisis de González Rey (2011, 2013), en el paréntesis que va de la tesis doctoral de Vygotski a sus últimos años de vida se desarrolla la fase más ampliamente difundida y conocida en Occidente, a saber, la fase o periodo instrumental, ejemplificada con la compilación *Mind in Society* (Vygotsky, 1978). En esta segunda fase, que el autor ubica temporalmente entre los años 1928 y 1931, se define y singulariza la especie humana como resultado de la creación y utilización de instrumentos psicológicos y culturales, signos y símbolos, para regular la conducta, propia y ajena. En este periodo, las bases del marxismo científico oficial ya se habían establecido y dictaminaban una serie de directrices o condiciones: objetividad, cientificismo, naturalidad, reflejo, que condicionaron el desarrollo de la psicología en el momento (Esteban-Guitart, 2018; González Rey, 2014). En este contexto, Vygotski define la psique como resultado de la internalización de las operaciones externas, que son reducidas a operaciones con objetos y signos (Vygotsky, 1978). Se suponía, así, el origen social y cultural de la psique y conducta humana, lo que se articulaba con los principios marxistas sobre el carácter social y material de la consciencia y conducta humana. Bajo esta perspectiva, se difundió la estática y errónea representación que hacían equivalentes Vygotsky, Luria y Leontiev (González Rey, 2013).

Finalmente, en la tercera y última etapa de la obra de Vygotski, según el análisis de González Rey (2011, 2013), el foco se traslada del signo, las operaciones mediadoras y el paso de las funciones psicológicas inferiores a las superiores, hacia las relaciones entre funciones o procesos psicológicos, apuntando que lo que cambian y se modifican, a lo largo del desarrollo, son dichas relaciones, emergiendo nuevas constelaciones o ‘neoformaciones’ — sistemas psicológicos — en el curso del desarrollo humano. Este cambio también fue ratificado por autores como del Río y Álvarez (2017). De hecho, hoy sabemos que uno de los proyectos inconclusos de Vygotski fue el desarrollo de una teoría general sobre la consciencia (Zavershneva & van der Veer, 2018), así como una preocupación por las edades o desarrollo psicológico de dichas funciones. En uno de sus textos póstumos, *Pensamiento y Lenguaje*, el autor concibe el pensamiento o inteligencia en estrecha relación funcional con otras funciones psíquicas como la percepción, la emoción o la afectividad, nunca como procesos

o funciones aisladas (Vygotsky, 1987). Es en dicha obra que Vygotski propone conceptos que tienen un gran valor desde la perspectiva de González Rey, como el de *sentido*, definido como una constelación de todos los factores psicológicos que aparecen en la consciencia humana a partir de la palabra. Sin embargo, para González Rey (2013) se trata, al igual que otras nociones vygotskianas, de intuiciones, más que desarrollos acabados, en el sentido de que está ausente una definición ontológica nueva en relación con las categorías tradicionales que eran hegemónicas en la psicología soviética, aspecto que González Rey intenta subsanar a partir de su Teoría de la Subjetividad que será brevemente descrita y expuesta en la siguiente sección.

En cualquier caso, a pesar de que recientemente otros autores también han reivindicado la fase última de revisión y creación teórica de Vygotski (Del Río & Álvarez, 2017; Esteban-Guitart, 2008, 2013; Yasnitsky & van der Veer, 2016), la lectura y recepción convencional de su obra, especialmente en occidente, ensalzó su fase instrumental y mecanicista (Esteban-Guitart, 2018; González Rey, 2013). Una excepción a dicho escenario y, por otra parte influencia fundamental sin la cual no se entiende el origen de la Teoría de la Subjetividad, fue precisamente, como ya se ha mencionado anteriormente, la figura de L. I. Bozhovich, antigua colaboradora de Vygotski, y directora del laboratorio de investigación en el que González Rey colaboró en el Instituto de Psicología General y Pedagogía de Moscú. Buena muestra de esta influencia es uno de los textos póstumos del autor precisamente dedicado a su vida y obra (González Rey, 2019a).

Como explican González Rey, Mitjans Martínez, y Goulart (2019), dos principios avanzados por Bozhovich fueron especialmente importantes para el desarrollo del pensamiento de González Rey: (1) la comprensión de los motivos como formaciones psicológicas que se integran por diferentes necesidades, deseos, aspiraciones y otros elementos motivacionales; y (2) la capacidad de la personalidad trascender los límites de cualquier situación inmediata, lo que denota su carácter generador.

Inspirada por nociones como las de ‘situación social de desarrollo’ (Bozhovich, 2009), y con vocación diríamos de psicóloga del desarrollo humano, Bozhovich (1981) coordinó, por décadas, el único laboratorio que enfatizó la personalidad y la motivación humana en una perspectiva alejada de visiones mecanicistas y categóricas como la propuesta de los rasgos de personalidad, en Occidente (González Rey, 2019a; Mitjans Martínez, 2016). La autora hizo una crítica explícita y frontal a las limitaciones del concepto de actividad que se impuso desde la obra de A. N. Leontiev y que se volvió sinónimo de una especie de psicología marxista oficial en la Unión Soviética (González Rey, 2013). Bozhovich avanza en la elaboración de constructos que enfatizaban el carácter activo y productor de la persona. Ideales morales, autovaloración, afecto de inadecuación, formaciones psicológicas, formaciones motivacionales o vivencia (*perezhivanie*) en tanto que producciones autogeneradoras son algunos de los términos que caracterizan el lenguaje bozhovichiano, del cual podemos considerar González Rey heredero (González Rey, 2019a). Para González Rey, al igual que para Bozhovich, la personalidad deja de ser producto de la superposición directa de las influencias externas y se manifiesta como aquello que el hombre hace de sí mismo. ‘Por tanto, se trata de un sistema subjetivo, al permitirnos la emancipación de la inmediatez del medio externo. Cuando somos capaces de organizar nuestras proyecciones, nuestros proyectos

y nuestras ideas dentro de la fertilidad de nuestra imaginación y de nuestra fantasía, estamos ya dentro del dominio de lo subjetivo’ (González Rey & Patiño, 2017, p. 123).

A pesar de los avances de Bozhovich, no se articula de forma orgánica en el marco de la teoría psicológica, ni en Occidente ni en Oriente, una Teoría de la Subjetividad. Para González Rey, la subjetividad se desdobló en el ámbito de la filosofía vinculado a concepciones erróneas del dualismo sujeto-objeto (González Rey, 2019b), así como sin tener en cuenta las vinculaciones de la experiencia emocional y las formas simbólicas, en el caso de la psicología soviética — salvo algunas excepciones como el trabajo incipiente de Davydov (1992). En cualquier caso, es en este contexto de déficit ontológico y teórico que emerge la propuesta más destacada, a nuestro juicio, de la vida y obra de González Rey, a saber: su Teoría de la Subjetividad. Aspecto que pasamos a destacar a continuación.

La Teoría de la Subjetividad: introducción a sus principales conceptos

Con el libro *Epistemología Cualitativa y Subjetividad* (González Rey, 1997), González Rey inauguró un nuevo momento en su trabajo, denominado por Mitjans Martínez (en prensa) como momento de la Teoría de la Subjetividad y de la Epistemología Cualitativa (1997–2019). El autor enfatizó las consecuencias de sus trabajos anteriores para el desarrollo de un sistema teórico, con sus respectivos fundamentos epistemológicos y metodológicos (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

En una reciente entrevista (González Rey & Patiño, 2017), González Rey distinguía entre dos niveles de la teoría: la macroteoría y la microteoría. La macroteoría se define como un sistema dinámico y complejo, formado por distintas categorías, que produce nuevas y distintas vías de inteligibilidad, es decir, nuevas cuestiones, nuevos problemas para analizar, así como nuevos ‘horizontes de sentido’ o campos de significación teórica y aplicada. Pensamos que la Teoría de la Subjetividad, en tanto que sustentada en una consideración ontológica, epistemológica y metodológica, supone una macroteoría que repercute en la comprensión y actuación en distintos ámbitos como la salud, la educación, la psicoterapia, las prácticas comunitarias, entre otros. En este mismo monográfico, de hecho, se ilustra esta aseveración. La Teoría de la Subjetividad aparece como una forma genuina de comprender la conducta y la motivación humana.

González Rey comenzó a discutir el tema de la subjetividad sobre la base de una nueva definición ontológica, que la define como ‘[...] sistema simbólico-emocional orientado a la creación de una realidad particularmente humana, la cultura, de la cual la propia subjetividad es condición de su desarrollo y dentro de la cual tiene su propia génesis, socialmente institucionalizada e históricamente situada’ (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 27).

En esta perspectiva, la subjetividad no se concibe como un producto o adaptación del ambiente, ni como un proceso determinado por características externas a los individuos, sino como producción que caracteriza la calidad de las experiencias vividas, sea individual o socialmente. Como se ha afirmado en otro trabajo: ‘La subjetividad es un sistema motivacional por medio del cual la imaginación emerge como la piedra angular de todas las creaciones humanas. Estas creaciones son la base sobre la cual la cultura y el orden social se renuevan continuamente, teniendo un curso histórico’ (González Rey et al., 2019, p. 14).

El concepto de sentido subjetivo representa la unidad simbólico-emocional más básica del sistema de la subjetividad (González Rey, 2002, 2018). El sentido subjetivo no está asociado a la palabra, como en la definición de sentido de Vygotski (1987), sino a cualquier experiencia significativa para el individuo o para el grupo social. Su emergencia marca un proceso singular e inconsciente, situado en la cultura, enfatizando el carácter generador de la subjetividad humana, que nunca se define por los procesos implicados en su génesis.

González Rey y Mitjáns Martínez (2017) explican que los sentidos subjetivos emergen en el curso de la experiencia, definiendo lo que los individuos sienten y generan en este proceso. Sin embargo, no emergen como unidades aisladas, sino como flujos que se organizan, con relación a los procesos más significativos y que adquieren cierta estabilidad para un individuo o grupo social, en configuraciones subjetivas. Los autores definen la configuración subjetiva como formación autogeneradora, que produce grupos convergentes de sentidos subjetivos que se expresan en los estadios relativamente más estables de individuos y grupo sociales. En sus palabras:

Pasado, presente y futuro se organizan como una unidad en el movimiento de las configuraciones subjetivas, lo que hace que la temporalidad, como dimensión de sentido subjetivo, tenga un carácter fuertemente imaginario en nuestras vidas, hecho que la diferencia de las temporalidades cronológicas de los tiempos vividos (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 63)

González Rey (2015, 2018) argumenta que la subjetividad se integra en dos niveles diferentes, pero que emergen estrechamente interrelacionados en sus configuraciones subjetivas: la subjetividad individual y la subjetividad social. ‘Los sentidos subjetivos de cada uno de estos niveles no se relacionan como si fueron externos entre ellos, influenciándose por medio de una externalidad. Cada nivel está intrínsecamente organizado en el otro, en la especificidad de su producción singular de sentidos subjetivos’ (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 64). La subjetividad individual se refiere, en este sentido, a los procesos y a las formas de organización subjetiva del individuo, que incorporan, contradicen o confrontan los espacios sociales de subjetivación (González Rey, 2002). En este nivel, emergen las historias singulares constituyentes de diferentes individuos. Por otra parte, la subjetividad social es ‘la compleja red de configuraciones subjetivas sociales dentro de las cuales todo funcionamiento social tiene lugar’ (González Rey, 2015, p. 13). Ella se configura en la dimensión subjetiva de los individuos que forman parte de ese espacio social, los que, a su vez, a partir de sus acciones e interrelaciones contribuyen para su constitución. En esta perspectiva, como argumentan González Rey y Mitjáns Martínez (2017), la subjetividad social no es un macrosistema que representa un todo que determina, por su estructura, el carácter de los fenómenos sociales. Este concepto genera inteligibilidad sobre la dinamicidad de la vida social, que depende de los sistemas de acciones de sujetos individuales y sociales, que se implican activamente, de manera que las subjetividades individuales son partes inseparables de las configuraciones subjetivas sociales en niveles diferentes.

Como explica González Rey (2017, 2018), la subjetividad representa un sistema generativo, que, siendo cultural, social e históricamente localizado, no se reduce a un epifenómeno de otras dimensiones, como discursivas, simbólicas, políticas o económicas. Esta capacidad generativa imprevisible, que se produce singularmente,

es representada por los conceptos de agente y sujeto. Estos conceptos son definidos de manera inseparable de los conceptos brevemente presentados anteriormente de subjetividad (individual y social), sentido subjetivo y configuración subjetiva. Ningún de los dos conceptos es a-histórico, estático o substanciado en alguna supuesta condición subjetiva original. Ellos representan individuos o grupos sociales con capacidad de posicionarse, generando procesos que están más allá de su control y de su consciencia. Representan momentos activos frente al establecido y presentan desdoblamientos imprevisibles en los procesos sociales, porque están inseridos en redes sociales múltiples y singulares.

El concepto de agente representa el individuo o grupo social situado en el devenir de los acontecimientos en el campo actual de sus experiencias, vinculado a la toma de decisiones cotidianas, reacciones con lo que uno o una está de acuerdo o no, dando a la persona un papel protagonista en la participación en el transcurso social (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). Más allá de este proceso, ‘el concepto de sujeto representa aquel que abre su propio camino de subjetivación, que trasciende el espacio social normativo dentro del cual tienen lugar sus experiencias, ejerciendo opciones creativas en el curso de las mismas, que pueden o no expresarse en acción’ (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 73).

Esta breve sección no tiene obviamente como objetivo agotar las posibilidades de discutir matices diversos de los conceptos que constituyen la Teoría de la Subjetividad. Sin embargo, la presentación de sus conceptos centrales es suficiente para defender esta teoría como una alternativa al tradicional reduccionismo individual e intrapsíquico que ha caracterizado el uso de la categoría de subjetividad en la psicología y otras ciencias sociales. Por otra parte, es un marco teórico que implica en la superación del reduccionismo social que ha prevalecido en las versiones dominantes de la psicología histórica-cultural. En este sentido, la Teoría de la Subjetividad de González Rey se sustenta como un marco crítico que abre una nueva vía para explicar las producciones humanas individuales y sociales como inseparables de las dinámicas sociales más amplias.

A modo de conclusión provisional

El carácter productivo y creativo de la vida y obra de González Rey está expresado en toda amplitud de sus publicaciones: 38 libros, 81 capítulos de libros y 131 artículos en varias lenguas. A pesar de tener como centro su Teoría de la Subjetividad, su legado abarcó también, con profundidad y creatividad, cuestiones epistemológicas y metodológicas — lo que culminó en la elaboración de la Epistemología Cualitativa y de la metodología constructivo-interpretativa para el estudio de la subjetividad — un amplio análisis de la Psicología histórica-cultural, además de un diálogo crítico y creativo con otras perspectivas teóricas, como la Teoría de las Representaciones Sociales, el Psicoanálisis, el Construccionismo Social o la teoría de los Fondos de Identidad.

La Teoría de la Subjetividad se puede pensar como un marco teórico complejo, crítico, subversivo y abierto en correspondencia con la concepción de producción científica que González Rey sostuvo: no como verdades acabadas ni sistemas cerrados, sino como producción humana contextualizada, histórica y permanentemente en movimiento. El valor de la Teoría de la Subjetividad reside en su capacidad de generar inteligibilidad sobre la complejidad del funcionamiento humano en las condiciones de

la cultura, ofreciéndonos otros ángulos y perspectivas de análisis para temas clásicos de la psicología y de las ciencias humanas, como la motivación, el desarrollo humano y la acción de individuos y grupos en diferentes campos, como la educación, la salud, las organizaciones y las comunidades.

La obra de González Rey, en sus diferentes aportes, ha tenido creciente difusión en América Latina y otros continentes. La Teoría de la Subjetividad, así como el marco epistemológico y metodológico para su estudio, se ha convertido en plataforma de pensamiento para diversas líneas y grupos de investigación. Además, este referente ha expresado su valor en la fundamentación de acciones profesionales que avanzan significativamente con relación a prácticas hegemónicas, enfatizando dimensiones de la subjetividad humana que históricamente han sido ignoradas.

Este monográfico, en forma de homenaje colectivo, permite desarrollar algunos de los conceptos y áreas destacadas por González Rey. Sin embargo, no agota las infinitas posibilidades de discusión y análisis crítico que seguro marcaran nuevos avances y desdoblamientos en las ciencias sociales y psicológicas, en particular bajo una perspectiva histórica-cultural.

Acknowledgements / Agradecimientos

This work was supported by the Spanish Ministry of Economy, Industry and Competitiveness (MINECO), the Spanish State Research Agency (AEI) and The European Regional Development Fund (European Union) [grant number EDU2017-83363-R]. / *Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (MINECO), la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE) [número de referencia del proyecto: EDU2017-83363-R].*

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

ORCID

Daniel M. Goulart  <http://orcid.org/0000-0002-0254-0137>
 Albertina Mitjáns-Martínez  <http://orcid.org/0000-0003-3094-2886>
 Moisés Esteban-Guitart  <http://orcid.org/0000-0002-1700-8792>

References / Referencias

- Bozhovich, L. (1981). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bozhovich, L. (2009). The social situation of child development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 47(4), 59–86.
- Davydov, V. (1992). Genesis I razvitie lischnosti v detskom vozraste. *Voprocý Psykjologii*, 1(2), 22–33.
- Del Río, P., & Álvarez, A. (2017). Vygotsky and beyond: Horizons for the future of psychology/ Vygotski y más allá: Horizontes para el futuro de la psicología. *Estudios de Psicología*, 38, 63–114.

- Esteban-Guitart, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 9(2), 7–23.
- Esteban-Guitart, M. (2013). *Principios y aplicaciones de la psicología cultural. Una aproximación vygotskiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Esteban-Guitart, M. (2018). The biosocial foundation of the early Vygotsky: Educational psychology before the zone of proximal development. *History of Psychology*, 21, 384–401.
- Fleer, M., González Rey, F., & Veresov, N. (Eds.). (2017). *Perezhivanie, emotions and subjectivity. Advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer.
- Gonzalez Rey, F. (2015). A new path for the discussion of social representations: Advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory and Psychology*, 25, 494–512.
- González Rey, F. (1983a). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- González Rey, F. (1983b). *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
- González Rey, F. (1991). Conferencia magistral por el recibimiento del Premio Interamericano de Psicología. In *Libro de conferencias magistrales. Congreso Interamericano de Psicología*. San José, Costa Rica.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: Educa.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: Un enfoque histórico-cultural*. Mexico, DF: Thomson.
- González Rey, F. (2009a). Historical relevance of Vygotsky's work: Its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines*, 1, 59–73.
- González Rey, F. (2009b). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1–24.
- González Rey, F. (2011). A re-examination of different moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture and Activity*, 18, 257–275.
- González Rey, F. (2013). *O pensamento de Vigotsky. Contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec.
- González Rey, F. (2014). Advancing further the history of Soviet psychology: Moving forward from dominant representations in Western and Soviet psychology. *History of Psychology*, 17, 60–78.
- González Rey, F. (2016a). Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. *Mind, Culture and Activity*, 23, 305–314.
- González Rey, F. (2016b). El pensamiento de Vygotsky. Contexto, contradicciones y desarrollo. *Suma Psicológica*, 13, 7–17.
- González Rey, F. (2017). The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47, 502–521.
- González Rey, F. (2018). Vygotsky's The psychology of art: A foundational and still unexplored text. *Estudos de Psicologia*, 35, 339–350.
- González Rey, F. (2019a). Fifty years after L. I. Bozhovich's personality and its formation in childhood: Recovering her legacy and her historical role. *Mind, Culture and Activity*, 26, 108–120.
- González Rey, F. (2019b). Subjectivity in debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 49, 212–234.
- González Rey, F., & Goulart, D. M. (2019). Teoria da Subjetividade: Desdobramentos para a educação. *Revista Obutchénie*, 3(1), 5–25.
- González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (1989). *La personalidad: Su educación y desarrollo*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (2017). Subjetividade: teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea.
- González Rey, F., Mitjáns Martínez, A., & Goulart, D. M. (2019). The topic of subjectivity within cultural-historical approach: Where it has advanced from and where it is advancing to. In

- F. González Rey, A. Mitjáns Martínez, & D. Goulart (Eds.), *Subjectivity within cultural-historical perspective: Theory, methodology and research* (pp. 3–19). Singapore: Springer.
- González Rey, F., & Patiño, J. F. (2017). La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Revista de Estudios Sociales*, 60, 120–127.
- González-Rey, F. L. (1985). *Psicología de la personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mitjáns Martínez, A. (2016). L. I. Bozhovich: Vida, pensamento e obra. In R. V. Puentes & A. M. Longarezi (Eds.), *Ensino Desenvolvimental - Vida, Pensamento e Obra dos principais representantes russos. Livro II* (pp. 165–196). Uberlândia: EDUFU.
- Mitjáns Martínez, A. (in press). González Rey: Its work and genesis. In D. Goulart, A. Mitjáns Martínez, & M. Adams (Eds.), *Theory of Subjectivity: A cultural-historical approach*. Singapore: Springer.
- Ortega y Gasset, J. (1914/1966). *Meditaciones del Quijote en Obras Completas* (Vol. 1). Madrid: Revista de Occidente.
- Subero, D., & Esteban-Guitart, M. (in press). The understanding and developments of Vygotsky's legacy through González Rey's work. In D. Goulart, A. Mitjáns Martínez, & M. Adams (Eds.), *Theory of Subjectivity: A cultural-historical approach*. Singapore: Springer.
- Vygotsky, L. S. (1971). *The Psychology of Art*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman., Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. In R. Rieber & A. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 1, pp. 43–287). New York, NY: Plenum Press.
- Yasnitsky, A. (2018). *Vygotsky: An intellectual biography*. London: Routledge.
- Yasnitsky, A., & van der Veer, R. (Eds.). (2016). *Revisionist revolution in Vygotsky Studies*. London: Routledge.
- Zavershneva, E., & van der Veer, R. (Eds.). (2018). *Vygotsky's Notebooks. A Selection*. Singapore: Springer.

Subjectivity in the development processes of the person: complexities and challenges in the work of Fernando González Rey (La subjetividad en los procesos de desarrollo de la persona: complejidades y desafíos en la obra de Fernando González Rey)

Maristela Rossato & Wilsa-Maria Ramos

To cite this article: Maristela Rossato & Wilsa-Maria Ramos (2020) Subjectivity in the development processes of the person: complexities and challenges in the work of Fernando González Rey (La subjetividad en los procesos de desarrollo de la persona: complejidades y desafíos en la obra de Fernando González Rey), Studies in Psychology, 41:1, 31-52, DOI: [10.1080/02109395.2019.1710988](https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710988)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710988>



Published online: 26 Mar 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 8



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Subjectivity in the development processes of the person: complexities and challenges in the work of Fernando González Rey (*La subjetividad en los procesos de desarrollo de la persona: complejidades y desafíos en la obra de Fernando González Rey*)

Maristela Rossato  and Wilsa-Maria Ramos 

Universidade de Brasília

ABSTRACT

Recovering the person's place as a producer of subjectivity is essential to ensuring that development processes are not theorized in a depersonalized, fragmented and isolated manner. Based on the theoretical, epistemological and methodological legacy raised by the researcher Fernando González Rey on subjectivity, the objective of this article is to promote other forms of intelligibility development, based on the concept of subjective development, which allow us to highlight the generative character of the person. Subjective development is marked by the unprecedented nature of the subjective senses, as a force that stresses the system and that can mobilize new subjective configurations or reconfigurations. The complexities and challenges of investigation, guided by Qualitative Epistemology, are also discussed in this article, highlighting the unprecedented and unpredictable role of development, aspects that, when welcomed and legitimized, stress the processes that have been historically perceived to be pathological by society, even by the field of psychology itself.

RESUMEN

Para que los procesos de desarrollo no sean teorizados de forma despersonalizada, fragmentada y aislada, se hace imprescindible recuperar el lugar de la persona como productora de subjetividad. Basado en el legado teórico, epistemológico y metodológico planteado por el investigador Fernando González Rey sobre la subjetividad, el objetivo de este artículo es promover otras formas de inteligibilidad del desarrollo, basadas en el concepto de desarrollo subjetivo, y que nos permitan resaltar el carácter generativo de la persona. El desarrollo subjetivo está marcado por el carácter inédito de los sentidos subjetivos, como fuerza que pone en tensión el sistema y que puede movilizar nuevas configuraciones subjetivas o reconfiguraciones. Las complejidades y desafíos de la investigación, guiados por la Epistemología Cualitativa, también se discuten en este artículo, destacando el lugar de lo inédito e impredecible del desarrollo, aspectos, que al ser

ARTICLE HISTORY

Received 12 November 2019
Accepted 3 December 2019

KEYWORDS

subjective development;
Theory of Subjectivity;
Qualitative Epistemology;
constructive-interpretive
methodology

PALABRAS CLAVE

desarrollo subjetivo; Teoría
da Subjetividade;
Epistemología Cualitativa;
metodología constructiva-
interpretativa

CONTACT Maristela Rossato  maristelarossato@gmail.com  Departamento de Psicología Escolar y del Desarrollo Escolar, Universidad de Brasília, Instituto de Psicología, Brasília, Brasil.

English version: pp. 31–40 / Versión en español: pp. 41–50

References / Referencias: pp. 50–52

Translation from Spanish / Traducción del español: Liza D'Arcy

© 2020 Fundación Infancia y Aprendizaje

acogidos y legitimados tensionan procesos que históricamente han sido tomados como patológicos por la sociedad, incluso bajo el sello de la propia psicología.

This article aims to foster discussions on how theoretical, epistemological and methodological constructions in subjectivity — as a dialectical and complex system, developed by the researcher and theorist Fernando González Rey (1949–2019) — have allowed us to expand the discussions and the understanding of the subjective development processes. We will first present a brief reflection on development, highlighting the analyses that have emerged in the understanding of the person throughout history, and that have acquired an increasingly systemic, complex and dialectical nature. In particular, we present the concept of subjective development elaborated by González Rey and Mitjans Martínez (2017a), defining its specificity and introducing a new way of understanding the complexity of human development processes and, finally, discussing the challenges and the complexities of carrying out investigations in this field.

The history of the development of the person has always been controversial, far removed from scientific neutrality: ultimately, recognizing development as continuous or discontinuous, normal or pathological, goes well beyond a theoretical positioning, since that is where the ontological basis of what is understood as human starts and is represented. Development theories have been — and still are — deeply committed to the political, social and cultural problems of the different moments in history, either in the sense of permanence in the status quo or breaking paradigms, allowing, in the latter case, the emergence of new subjective productions associated with developmental phenomena in different cultures (Dessen & Bisinoto, 2014).

The different theoretical approaches to psychological development have left traces throughout the history of a psychology marked by dominant positions such as rationalism and positivism, which shaped a ‘naturalistic and evolutionary vision of development, focusing on universal acquisitions associated with ages that were the result of biological maturation (Gesell) or of impulsive movements (psychoanalysis)’ (González Rey, 2004, p. 1; our translation).

In the years between 1940 and 1950, investigation into human development was strongly influenced by the work of Freud (1856–1939) on psychosexual development, by Erickson (1902–1994) and his psychosocial theory, by Vygotsky (1898–1934) and his Soviet colleagues, by Wallon (1879–1962) and his comprehensive approach to what is human, and by Piaget (1896–1980) through genetic epistemology, among other authors. Even behaviourism, with several approaches to human development, was constituted during that period, as a theory that dominated psychology, ignoring any other form of development organization. In general, these ways of understanding human development show the limitations of the theoretical and epistemological field in which they were developed, and often reproduce standardized understandings about the different representations of man (González Rey, 2013).

The most current theoretical interpretations of human development are approached from an epistemological perspective that is different from those that were hegemonic in the middle of the last century. ‘Human development is a process of continuous construction

that extends throughout people's lives, being the result of a complex and hierarchical organization that involves everything from intra-organic components to social relations and human agency' (Sifuentes, Dessen, & Oliveira, 2007, p. 379; our translation).

If developmental psychology initially sought to explore, describe and explain the patterns of the behaviour of stability and change expressed by the individual during their lifetime, from the mid-twentieth century onwards, a new paradigm began to emerge in the social and natural sciences that is reflected in studies into the human mind, which aims to develop a more systemic vision of psychological processes. During the last decades of the twentieth century, the science of human development began to change its direction, seeking to break the current paradigm of deterministic structures and instead, under other theoretical and epistemological bases, put forward new ideas on the generation of human development.

The science of development refers to the set of interdisciplinary studies dedicated to understanding the phenomena of the development of individuals, which include the social, psychological and bio-behavioural areas. It is about acknowledging the ontogenesis of evolutionary processes, highlighting everything from genetic events to cultural processes, and from biochemical and physiological processes to social interactions. (Dessen & Costa Junior, 2008, p. 11; our translation)

While we admit that many advances in the understanding of human development are in dialogue with Qualitative Epistemology and the Theory of Subjectivity, recognizing it as a systemic, complex and dialectical phenomenon — open to processes in which novelty is in continuous progress, and as a creation process, actively co-constructed by the subject — is still a challenge that must be more actively addressed (González Rey, 2013).

The different conceptions of developmental psychology have a historicity that has often been marked by fragmentation and dichotomies, which empty the main dimension of what allows us to become human: the generating dimension of the human psyche in culture recognized by González Rey as subjectivity. For González Rey (2014), subjectivity is a human production generated in emotional processes inseparable from society, and culture, becoming simultaneously individual and social, without dichotomies, boundaries or marked limits. It is not a reaction to the external and immediate; its relative autonomy means it has a generative character, which is due to the symbolic-emotional unity that is continuously formed in the flow of the production of subjective senses.

Along the same line of rupture with paradigms that attempt to crystallize and determine human development, the following stand out: contributions of the theory of dynamic systems that delimit the dynamic state of equilibrium reached by the system of interacting forces; the theory of complex systems that identifies the multiple interactions between several simultaneous elements; the probabilistic epigenetics that signals the construction of systems by its own probabilistic development process, and the general theory of systems, which contributes to the realization of a holistic vision of development that includes the multiple influences and the constant interaction between the parts of a whole (Geertz, 2003).

From this perspective, as Mitjans Martínez (2005) affirms, the Theory of Subjectivity can be considered an expression of the Theory of Complexity in the field of Psychology because it contains all the attributes of a complex system that subverts the pillars of

simplistic thinking in classical science (principle of order; principle of separation; principle of reduction; absolute character of deductive identity logic) defined by Morin and Le Moigne (2000).

In her work, Mitjáns Martínez (2005) points out that the value attributed by González Rey to the singularity and contradictory nature of human subjectivity breaks with the principle of order; subjective configurations as constitutive elements of subjectivity break with the principle of separability; the ontological condition of the subjectivity of representing the psyche 'in a new complex, systemic, dialogic and dialectical dimension' (González Rey, 2003, p. 75; our translation) breaks with the principle of reduction. On the other hand, the configurational logic, defined as the theoretical production of the researcher who seeks to build new intelligibilities on the complexity they intend to study, breaks with the absolute nature of deductive logic.

To rescue and legitimize the place of subjectivity, through a theoretical-epistemological-methodological model, as we can observe in González Rey's work, eludes the possibility of subjectivisms and transforming theories into ideological models. The epistemological rigour imputed by the author in the studies of subjectivity helps us understand the developing person, pointing out the systemically configured process, in the dynamics between individual and social subjectivity.

Subjective development in the complexity of the person

The theoretical, epistemological and methodological contributions of González Rey's work in the understanding of human development have allowed us to better understand differences in human functioning and development, distinguishing humankind from other animal species. While we refer to the psychic development of animals as the emergence of resources that result from biological maturity, in humans, what is psychic develops with resources impregnated by the phylogenetic and ontogenetic evolution of the brain and nervous system, under the conditions of culture. In this distinction, the early development of the baby is emphasized, due to its receptivity and sensitivity to human affections promoted by communication. This process becomes the dynamics that is established between the psyche and its subjective productions (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a), opening channels for subjective development to coexist with psychic development from an early age. The psyche is understood to be 'the ability of living organisms to react to environmental signals through their behaviour, which in higher animals is associated with a system that has increasingly complex and differentiated responses' (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a, p. 5). These increasingly complex and differentiated responses are not a linear result of the maturation of biological processes, as development psychology has long maintained, but rather a result of social interactions within the conditions of culture.

The possibilities of more complex and differentiated responses define how humans constitute resources that allow them to operate in diverse and contradictory situations. We perceive oculo-motor and psychomotor coordination, our perceptual organization of the world, sign-mediated processes (such as language), imagination and fantasy, among others systems, to be typically human processes. The development of these processes is possible thanks to the more complex forms that the psyche develops within the conditions given by the culture (González Rey, 2012; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

Far from a deterministic conception, this participation of culture in the psychological constitution of what is human occurs through subjective production (subjective senses of a symbolic-emotional nature) that are generated in — lived or even imagined — daily actions and relationships. Culture is a subjective production constituted by symbolic practices and forms, which results in culture and subjectivity co-influencing each other (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

Subjectivity does not limit itself to the human psyche we share with animal species; it expresses a qualitative level of human processes in the conditions of culture that transcend the processes of adaptation, assimilation and survival that prevail in the animal relationship with the natural environment, thus characterizing the constant creation of new forms of subjectivation on which culture is continuously developing. (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b, p. 76; our translation)

An understanding of subjectivity as a system is based on subjective configurations and subjective senses as central concepts, and to understand development we need to understand the dynamics of the relationship between these concepts. Subjective configurations have an organizing character, but also generate subjective senses that are constituted as flows that, from their genesis, are symbolic-emotional. The subjective senses are not exclusively part of one configuration; on the contrary, the same subjective senses can integrate different subjective configurations.

Subjectivity is a complex human production, organized as a configurational system constituted by the unity of the symbolic and the emotional. Although we acknowledge that ‘the psyche and subjectivity integrate, strain and contradict each other in the development of human phenomena’ (González Rey, 2019, p. 33), one does not reduce to the other, and subjective development is not reduced to psychic development. Breaking with biological naturalism and behaviourism as an expression of development and legitimizing the generating character of subjectivity has allowed us to recognize the place of the person in their own development.

For the authors, subjective development is marked by flexibility and fluency, it cannot be recognized in stages and occurs differently and singularly in each person. Nor can it be recognized by observable behaviours or caused by external determinants, such as social and cultural conditions. These conditions only integrate what is human as symbolic productions, together with emotions, in the production of new subjective senses that become part of the subjective configurational system.

Subjective development emerges within the flow of a new subjective configuration and/or as a subjective reconfiguration of the system through the ‘development of new subjective resources that allow the individual to make qualitative changes in various areas of life and generate an increasingly deeper personal participation in the area in which the subjective configuration of development is organized’ (Mitjáns Martínez & González Rey, 2019, p. 29; our translation). This mobilizing force can arise from a new quality of mobilization of subjective resources already constituted in the history of the person, generated by different tensions that can occur through actions and relationships that go beyond the immediate. What is experienced daily in actions and relationships with others, with oneself, in groups, in institutions, in adverse material conditions, in crisis, in events that motivate great achievements, in therapeutic contexts, in dialogic-communicational investigation contexts, in insertion into different cultural contexts, in

aesthetic experiences, and among other occurrences, can constitute ways of stressing the subjective system of a person or groups by the way in which they are subjectivized. The experience of some of the occurrences that generate tension does not guarantee the opening of paths that emerge as new forms of subjective development; however, we do see a greater range of possibilities in these experiences.

Subjective development is never given by the quality of these tensions, but by what emerges from this process as production of the person or groups. Tension factors, in themselves, do not have the mobilizing force for subjective development. This process occurs due to a specific attribute of mobilization or production of subjective senses in the experiencing of these occurrences or is even produced as a new quality of these resources.

Previously, when we defined the movements or changes of subjectivity, it was stated that they are ‘complex subjective changes that gain certain stability, giving rise to other changes, generating new qualitative levels of subjective organization’ (Rossato, 2009, p. 187; our translation). The recognition of subjectivity as a configurational system breaks with any isolated form of understanding and fragmentation of what is human. No human phenomenon exists and can be understood in isolation, as an object, they are always part of a developing system.

The heuristic value of the concept of subjective development lies mainly in highlighting the place of the person, in their reflexive and emotional possibilities, during the course life, thus breaking with the crystallizations and pathologizations that have often characterized the understandings of human development. Understanding how the person emerges in unprecedented and unpredictable ways in and through the reflexive and emotional possibilities that are presented in their life (including investigation and therapeutic experiences) breaks with the linearity and fatalism of human development, often used as a form of domination or alignment

Challenges of investigation of subjective development processes, in the theoretical-epistemological and methodological interface

The advances made by González Rey in the development of his Theory of Subjectivity have been possible thanks to the epistemological status that it generates by acknowledging issues that are not possible to address at an empirical level, such as subjectivity, and under the influence of several theoretical models, such as the theory of relativity, quantum mechanics and chaos theory, among others (González Rey, 2019; Mitjás Martínez, 2005; Prigogine, 1996).

Many researchers have explored the understanding of subjective development (initially recognized as development of subjectivity) over the last ten years, delimiting the complexity of subjectivity as a developing configurational system (Arruda, 2012; Bezerra, 2014; Chaves, 2019; González Rey & Mitjás Martínez, 2017a; Gonzalez Rey, Mitjás Martinez, Rossato & Goulart, 2017; Goulart, 2017; Matos, 2019; Muniz, 2015; Oliveira, 2017; Ramos, Ramos, Rossato & Boll, *in press*; Rodrigues, 2019; Rossato & Assunção, 2019; Rossato & Mitjás Martínez, 2011, 2013; Rossato, 2009; Santos, 2010).

During this period, the great challenge we have faced is to generate intelligibility about processes that cannot be recognized by changes in observable or self-declared behaviours. The Qualitative Epistemology that supports the constructive-interpretive methodology has as its guiding principles the dialogue — the dialogue between persons,

the legitimization of the singular as a means of producing knowledge which, in this case, is understood as a constructive-interpretive process (González Rey, 2019).

‘Epistemology [Qualitative Epistemology] represents a conception of how scientific knowledge about subjectivity is produced, understood as a symbolic-emotional system configured both in individuals and in social spaces’ (Mitjans Martínez, 2019, p. 50). Just as subjectivity is not directly expressed in discourse, but can only be understood as part of the researcher’s production of meaning, in a constructive-interpretive process during the course of the investigation, the understanding of subjective development also has challenges and complexities that should be considered.

A first challenge stemming from the complexities of subjective development investigation is to acknowledge that investigation as a process of dialogue.

This implies recognizing the role of emotions, the moments of contradictions and tensions of the participants as generators of reflexivity (González Rey, 2019). Recognizing the importance of dialogue as something that causes tensions during the course of research opens up spaces for new creations and inventions by the participants, with unprecedented reflections from which processes that form subjectivity emerge, which are not registered in prefabricated discourse or in ‘politically correct’ responses in narratives.

During the course of investigation, the researcher is also submitted to tensions, he is challenged to build other forms of intelligibility on the system under analysis, distancing him from the understandings already built into his professional practice or even in other areas of his life. The creation of spaces and dynamics of tension with the other are also processes that happen with the researcher. The researcher, during the course of the investigation, but especially during the interpretive construction process, is challenged to reflect — in an unprecedented manner — on himself, his beliefs, values and positions (Rossato, 2019).

A second challenge is the relevance of the interpretive construction process throughout the investigation process, which is presented and recommended in work by González Rey (1997, 2019), González Rey and Mitjans Martínez (2016, 2017b), Mitjans Martínez (2019), Rossato and Martínez (2018) and Rossato (2019), who conduct methodological debates based on Qualitative Epistemology. Often, following the tradition of classical sciences, which separates the empirical moment from theoretical reflections, we resist addressing the process of analysing information during the course of investigation. The methodology, defined as constructive-interpretive and an expression of Qualitative Epistemology, marks a processuality that goes beyond analysis as a separate moment of empirical investigation, challenging it to be theoretical-empirical in its genesis (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b; Rossato & Martínez, 2018).

The experiences of our research groups have revealed that, through interpretive construction processes, we have produced a different quality in the understanding of research problems in interface with the Theory of Subjectivity. Investigation problems that involve subjective development require that type of construction, because it is what allows us to recognize development in its own course, with its changes, resistance, contradictions and fluctuations. This simultaneity of the production and the analysis of the information does not ignore that the time needed for development does not occur in parallel to lived experiences. On the contrary, what is analysed is not the experiences lived in themselves, but the subjective productions that can be expressed in the

emergence of a subjective configuration in development, at a very specific moment for each participant in the investigation, often even outside its time frame.

The interpretive construction process during the course of the investigation is possible thanks to the reflexive and personal understanding of the theory that ‘implies the use of concepts to generate meanings about the problem being studied’ (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b, pp. 175–176). Without this understanding of the theory, the information produced in the course of the investigation would be held hostage to a purely descriptive analysis, since the researcher could not recognize the value or absence of certain information (Mitjáns Martínez, 2014). The construction of a theoretical base by the researcher acts as a reflexive referential, beyond being a set of concepts that will be applied in the investigation.

A third challenge with which we intend to dialogue is the creativity and reflexivity of the researcher in the construction of a methodology that considers a system in development and not an object that can be isolated, measured or compared. Acknowledging that what we intend to study is the dynamics of the system in development of which the researcher is part implies social commitment to reviewing previous beliefs and representations about what is intended to be studied.

The creativity and reflexivity of the researcher during the investigation of systems related to subjectivity and, especially, to subjective development requires strategies of information production that transcend the classical idea of a research instrument, which does not have a functionality in itself, but in how the researcher carries out the course of the investigation (Mitjáns Martínez, 2019). Taking as an epistemological reference the understanding of information production through the intentional and creative action of the researcher assumes an understanding of development as a complex system in motion, which is also impregnated by the action of the researcher himself.

A fourth challenge in the investigation of subjective development processes is related to the time necessary to understand any human and social development process, since it does not appear as an immediate result, but during the development of new processes and formations, in a space/time that is impossible to predict and control. The chronological time of the investigation must address the challenge of the development time of the other, the participant of the investigation, and of the researcher’s own development during the course of the investigation (Rossato, 2019).

In the investigation of subjective development, this challenge increases exponentially, since the information produced during the course of the investigation, expressed by the participant, does not directly represent the emergence of new subjective configurations that can qualify subjective development. Its understanding is always the product of meanings produced in the researcher’s constructive-interpretive process within the limits of the time of the investigation (Rossato & Martinez, 2018).

This spatio-temporal displacement, which marks the interruption of the linearity of development, challenges the researcher to refine the ‘perspective’, since, at the time of the investigation, what we often observe are only announcements of possibilities of subjective development, which can gain or lose strength in the course of other lived experiences. In this sense, we consider that, rather than determining whether or not there was a subjective development, it is important to recognize the emergence of new paths that are opened during the course of each person’s, group’s or institution’s life, giving more emphasis to the

openness of new processes of subjective reconfigurations that result in itself, since it is always provisional, and is part of a complex system in development.

Finally, as a fifth challenge of the complexities of investigation of subjective development, we highlight the construction of configurational logic, defined as the theoretical production of the researcher, who aims to build new intelligibilities about the complexity of what they intend to study, breaking with the logic of the supposed descriptors or elements that define human development (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b). The process of becoming an author during the course of investigation challenges the researcher to construct a text that expresses subjective development as the product of a constructive-interpretive process — not a set of cumulative elements, compared within a period of time — by means of indicators and hypotheses that are being produced, and that, in turn, allow the reader to limit the procedural nature of the investigation.

The construction of a configurational logic is possible thanks to a reflexive and personal understanding of the Theory of Subjectivity and Qualitative Epistemology, without which the researcher cannot move from where the descriptive narrative of the information produced during the course of the investigation lies. It is in the construction of the text that configurational logic needs to gain materiality, because that is when the researcher needs to systematize their investigation structure and, especially, the new intelligibilities on the system under analysis, with the reflections and dialogues with the theoretical bases taken as macro-theory. This moment in the investigation implies an active authorship on the part of the researcher, also occurring through dialogue with other researchers, and the reading and discussion of the research report, which facilitates the detection of weaknesses and gaps in the text, but also identifies coherence and creative authorship. In the investigations developed and oriented, this aspect has still not been taken in its whole, but we recognize its value in the construction of a configurational logic (González Rey, 1997, 2019; González Rey & Mitjáns Martínez, 2016, 2017b).

We have observed that this authorial process, so little explored in our formal schooling, generates tensions and, sometimes, much suffering for researchers being trained. Taking a theory as a model of thought and analysing systems in development within this model breaks with purely empirical analysis practices and, mainly, displaces the researcher from the possibilities of value judgements in the constructive-interpretive process.

Final thoughts

Advances in the understanding of human development in the 21st century still struggle to recover the place of the person, the producer of subjectivity, so that processes are not theorized in a depersonalized, fragmented and isolated manner, resulting in the generation of fragmented knowledge. The aim is to move away from human development, often understood as a separate entity from the person, and towards an understanding of the development of the person producing subjectivity in culture.

The theoretical-epistemological-methodological model developed by Fernando González Rey has opened new forms of understanding, legitimately sustained, that allow us to highlight the generative character of the person, as a typically human quality in their development process. The unprecedented and unpredictable aspects of how the emergence of a person is configured, as being recognized and legitimized, have questioned processes that society has historically pathologized, supported by Psychology itself.

Subjectivity, as a typically human production, is constituted and expressed by individual and social dynamics without borders or hierarchies, always recognizing the absence of determinisms. The participation of the social in the individual and of the individual in the social occurs in a dynamic that is subjectively configured in the form of unprecedented flows of subjective senses produced in daily life in culture.

Subjective development is marked by the unprecedented nature of the subjective senses with the stressed force of the system, which can mobilize new configurations or reconfigurations that acquire development strength. The complex fabric of subjective configurations means that subjective senses are not encapsulated in a subjective configuration and that, given the production of new subjective senses, for example in the family context, it will mobilize not only the subjective configuration of the family, but also the entire configurational system.

Investigation into subjective development processes, as conceived by González Rey and Mitjáns Martínez, is only possible through the constructive-interpretive methodology, an expression of Qualitative Epistemology. The recognition of the strength of the dialogue as what stresses the participant and the researcher, the legitimacy of singularity as an instance of knowledge production and the acknowledgement of the constructive-interpretive nature of their production as a reflexive action of the researcher guided by a theoretical model, has been established as the epistemological basis of studies on subjectivity.

And finally, we highlight the importance of the researcher's creativity and reflexivity during the course of his investigation, acknowledging his participation in the development of the participant, while the participant simultaneously becomes part of the researcher's development. This dynamic occurs transversely at a moment that, often, is not part of the investigation, because of the unpredictability of the development process, which makes control and measurement impossible, but only allows an understanding of the process. The challenges presented lead to the breakdown of the researcher's positivist paradigm and require another positioning of what to do in qualitative investigations in the domains of human development, subjectivity and culture.

La subjetividad en los procesos de desarrollo de la persona: complejidades y desafíos en la obra de Fernando González Rey

Este artículo tiene como objetivo promover una discusión sobre cómo las construcciones teóricas, epistemológicas y metodológicas sobre la subjetividad, en tanto sistema dialéctico y complejo, desarrolladas por el investigador y teórico Fernando González Rey (1949–2019), nos han permitido ampliar las discusiones y la comprensión de los procesos del desarrollo subjetivo. Inicialmente se presentarán unas breves reflexiones sobre el desarrollo, destacando las aperturas que han surgido en la comprensión de la persona a lo largo de la historia, y que están asumiendo un carácter cada vez más sistémico, complejo y dialéctico. En particular, presentamos el concepto de desarrollo subjetivo elaborado por González Rey y Mitjáns Martínez (2017a) demarcando su especificidad e introduciendo un nuevo modo de comprender la complejidad de los procesos de desarrollo humano, discutiendo, por último, los desafíos y las complejidades del trabajo de investigación en este campo.

La historia del desarrollo de la persona siempre ha estado llena de controversia, lejos de cualquier neutralidad científica; después de todo, reconocer al desarrollo como continuo o discontinuo, normal o patológico, va mucho más allá de un posicionamiento teórico, ya que allí se plantean y representan las bases ontológicas de lo que se entiende por lo humano. Las teorías del desarrollo han estado — y lo siguen estando — profundamente comprometidas con los problemas políticos, sociales y culturales de los diferentes momentos de la historia, ya sea en el sentido de la permanencia del *status quo* o rompiendo paradigmas, permitiendo, en este último caso, el surgimiento de nuevas producciones subjetivas vinculadas a fenómenos del desarrollo en diferentes culturas (Dessen & Bisinoto, 2014).

Los diferentes abordajes teóricos sobre el desarrollo psicológico han dejado huellas a lo largo de la historia de una psicología marcada por posiciones dominantes como el racionalismo y el positivismo, que configuraron una ‘visión naturalista y evolucionista del desarrollo, centrándose en adquisiciones universales asociadas a edades que eran el resultado de la maduración biológica (Gesell) o de los movimientos pulsionales (psicoanálisis)’ (González Rey, 2004, p. 1. Nuestra traducción).

En las décadas transcurridas entre 1940 y 1950, la investigación sobre el desarrollo humano estuvo fuertemente influida por el trabajo de Freud (1856–1939) sobre el desarrollo psicosexual, por Erickson (1902–1994) y su teoría psicosocial, por Vigotski (1898–1934) y sus colegas soviéticos, por Wallon (1879–1962) y su aproximación integral del ser humano, y por Piaget (1896–1980) mediante la epistemología genética, entre otros autores. Incluso, el conductismo, con varias aproximaciones al desarrollo humano, se constituyó en ese período, como una teoría que dominó la psicología, pretendiendo ignorar cualquier otra forma de organización del desarrollo. En general, estas formas de comprender el desarrollo humano muestran las propias limitaciones del campo teórico y epistemológico en el que se constituyeron, y a menudo reproducen comprensiones homogeneizadoras sobre las diferentes representaciones del hombre (González Rey, 2013).

Las interpretaciones teóricas más actuales sobre el desarrollo humano se plantean desde un lugar epistemológico distinto al de los discursos que fueron hegemónicos a mediados del siglo pasado. 'El desarrollo humano es un proceso de construcción continua que se extiende a lo largo de la vida de las personas, siendo el resultado de una organización compleja y jerárquica que involucra todo, desde componentes intraorgánicos hasta relaciones sociales y agencia humana' (Sifuentes et al., 2007, p. 379. Nuestra traducción)

Si en sus primeros días la psicología del desarrollo buscaba explorar, describir y explicar los patrones de comportamiento de estabilidad y cambio expresados por el individuo durante su curso de vida, desde mediados del siglo XX en adelante, comenzó a surgir un nuevo paradigma en las ciencias sociales y en las ciencias naturales que se refleja en los estudios de la mente humana, y que pretende desarrollar una visión más sistémica de los procesos psicológicos. En las últimas décadas del siglo XX, la ciencia del desarrollo humano toma una nueva fuerza, buscando romper con el paradigma vigente de estructuras deterministas y proponer, bajo otras bases teóricas y epistemológicas, nuevos principios generadores del desarrollo humano.

La ciencia del desarrollo se refiere al conjunto de estudios interdisciplinarios dedicados a comprender los fenómenos relacionados con el desarrollo de los individuos, que abarcan las áreas sociales, psicológica y bioconductual. Se trata de reconocer la ontogénesis de los procesos evolutivos, destacando desde los eventos genéticos hasta los procesos culturales, desde los procesos bioquímicos y fisiológicos hasta las interacciones sociales (Dessen & Costa Junior, 2008, p. 11. Nuestra traducción)

Si bien podemos reconocer que muchos avances en la comprensión del desarrollo humano dialogan con la Epistemología Cualitativa y la Teoría de la Subjetividad, reconociéndolo como un fenómeno sistémico, complejo, y dialéctico — abierto a procesos en los que la novedad está en constante progreso —, y como un proceso de creación, co-construido activamente por el sujeto, aún sigue siendo un desafío que debe ser más ampliamente enfrentado (González Rey, 2013).

Las diferentes concepciones de la psicología del desarrollo tienen una historicidad que, a menudo, ha estado marcada por la fragmentación y las dicotomías, que vacían la dimensión principal de lo que nos permite convertirnos en humanos: la dimensión generadora de la psique humana en la cultura reconocida por González Rey como subjetividad. Para González Rey (2014), la subjetividad es una producción humana generada en procesos emocionales inseparables de la sociedad, la cultura, constituyéndose simultáneamente en lo individual y lo social, sin que haya dicotomías, fronteras o demarcaciones. No es una reacción a lo externo e inmediato; por su relativa autonomía, posee un carácter generativo, debido a la unidad simbólico-emocional que se forma continuamente en el flujo de la producción de sentidos subjetivos.

En la línea de ruptura con paradigmas que intentan cristalizar y determinar el desarrollo humano, se destacan las contribuciones de la teoría de los sistemas dinámicos que delimita el estado dinámico de equilibrio alcanzado por el sistema de fuerzas interactuantes; la teoría de sistemas complejos que identifica las múltiples interacciones entre varios elementos simultáneos; la epigenética probabilística que señala la construcción de sistemas por su propio proceso probabilístico de desarrollo; y la teoría general de sistemas, que contribuye a concebir una visión holística del desarrollo considerando las múltiples influencias y la interacción constante entre las partes de un todo (Geertz, 2003).

Desde esta perspectiva, como afirma Mitjans Martínez (2005), la Teoría de la Subjetividad puede considerarse una expresión de la Teoría de la Complejidad en el

campo de la Psicología porque contiene todos los atributos de un sistema complejo que subvierte los pilares del pensamiento simplificador de la ciencia clásica (principio de orden; principio de separación; principio de reducción; carácter absoluto de la lógica de identidad deductiva) definidos por Morin and Le Moigne (2000).

En su discusión, Mitjáns Martínez (2005) señala que el valor atribuido por González Rey a la singularidad y al carácter contradictorio de la subjetividad humana rompe con el principio de orden; las configuraciones subjetivas como elementos constitutivos de la subjetividad rompen con el principio de separabilidad; la condición ontológica de la subjetividad de representar la psique ‘en una nueva dimensión compleja, sistémica, dialógica y dialéctica’ (González Rey, 2003, p. 75. Nuestra traducción) rompe con el principio de reducción. Por su parte, la lógica configuracional, definida como la producción teórica del investigador que busca construir nuevas inteligibilidades sobre la complejidad que pretende estudiar, rompe con el carácter absoluto de la lógica deductiva.

Rescatar y legitimar el lugar de la subjetividad, por medio de un modelo teórico-epistemológico-metodológico, como podemos registrar en el trabajo de González Rey, elude la posibilidad de subjetivismos y de transformar las teorías en modelos ideológicos. El rigor epistemológico imputado por el autor en los estudios de la subjetividad nos llama a comprender la persona en desarrollo, señalando el proceso configurado sistémicamente, en la dinámica entre la subjetividad individual y social.

El desarrollo subjetivo en la complejidad de la persona

Las contribuciones teóricas, epistemológicas y metodológicas del trabajo de González Rey en la comprensión del desarrollo humano nos han permitido avanzar en la comprensión de la diferencia del funcionamiento y del desarrollo humano, distinguiéndolo de otras especies animales. Mientras que en los animales podemos hablar del desarrollo psíquico, por la aparición de recursos que resultan de la madurez biológica, en los humanos, lo psíquico se desarrolla con recursos impregnados por la evolución filo y ontogenética del cerebro y del sistema nervioso, bajo las condiciones de la cultura. En esta distinción destacamos el desarrollo temprano del bebé, debido a su receptividad y sensibilidad a los afectos humanos promovidos por la comunicación. Este proceso se constituya en la dinámica que se establece entre la psique y sus producciones subjetivas (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a), abriendo canales para que el desarrollo subjetivo coexista con el desarrollo psíquico desde una edad temprana. La psique es comprendida ‘como la capacidad de los organismos vivos a reaccionar ante señales del ambiente en su comportamiento, que en animales superiores está asociada a un sistema que permite respuestas cada vez más complejas y diferenciadas’ (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a, p. 5) Esas respuestas cada vez más complejas y diferenciadas no son un resultado lineal de la maduración de los procesos biológicos, como ha sostenido durante mucho tiempo la psicología del desarrollo, sino más bien como resultado de las interacciones sociales dentro de las condiciones de la cultura.

Las posibilidades de respuestas más complejas y diferenciadas definen cómo los animales superiores van constituyendo recursos que les permiten operar en situaciones diversas y contradictorias. Como procesos típicamente humanos, reconocemos la coordinación oculo-motora y psicomotriz, la organización perceptiva del mundo, los

procesos mediados por signos (como el lenguaje), la imaginación y la fantasía, entre otros. El desarrollo de estos procesos es posible gracias a las formas más complejas que la psique va tomando dentro de las condiciones dadas por la cultura (González Rey, 2012; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

Lejos de una concepción determinista, esta participación de la cultura en la constitución psicológica del ser humano ocurre a través de la producción subjetiva (sentidos subjetivos de naturaleza simbólico-emocional) que se generan en las acciones y relaciones diarias, vividas o incluso imaginadas. La cultura es una producción subjetiva constituida por las prácticas y las formas simbólicas que hacen que la cultura y la subjetividad se co-influyan recíprocamente (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

La subjetividad no se agota en el psiquismo humano que compartimos con las especies animales; ella expresa un nivel cualitativo de los procesos humanos en las condiciones culturales, que permite trascender los procesos de adaptación, asimilación y supervivencia que prevalecen en la relación animal con la naturaleza, caracterizando, de este modo, la creación constante de nuevas formas de subjetivación sobre las cuales la cultura se desenvuelve constantemente (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b, p. 76. Nuestra traducción)

Una comprensión de la subjetividad como un sistema tiene en sus bases las configuraciones subjetivas y los sentidos subjetivos como conceptos centrales, y para comprender el desarrollo necesitamos comprender las dinámicas de la relación entre esos conceptos. Las configuraciones subjetivas tienen un carácter organizador, pero también generador de sentidos subjetivos que se constituyen como flujos que, desde su génesis, son simbólico-emocionales. Los sentidos subjetivos no son exclusivos de una configuración; por el contrario, los mismos sentidos subjetivos pueden integrar diferentes configuraciones subjetivas.

La subjetividad es una producción humana compleja, organizada como un sistema configuracional constituida pela unidad de lo simbólico e de lo emocional. Aun que podemos reconocer que 'la psique y la subjetividad se integran, tensan y contradicen entre sí en el desarrollo de los fenómenos humanos' (González Rey, 2019, p. 33), una no se reduce a la otra, así como el desarrollo subjetivo no se reduce al desarrollo psíquico. Romper con el naturalismo biológico y el conductismo como expresión del desarrollo y legitimar el carácter generador de la subjetividad nos ha permitido reconocer el lugar de la persona en su propio desarrollo.

Para los autores, el desarrollo subjetivo está marcado por la flexibilidad y la fluidez, no puede reconocerse en etapas y ocurre de manera diferente y singular en cada persona. Tampoco puede ser reconocido por comportamientos observables ni está causado por determinantes externos, como las condiciones sociales y culturales. Estas condiciones solo integran lo humano como producciones simbólicas, en conjunto con las emociones, en la producción de nuevos sentidos subjetivos que pasan a formar parte del sistema configuracional subjetivo.

El desarrollo subjetivo emerge en el flujo del surgimiento de una nueva configuración subjetiva y/o como una reconfiguración subjetiva del sistema por medio del 'desarrollo de nuevos recursos subjetivos que permiten al individuo realizar cambios cualitativos en diversas áreas de la vida y generar una participación personal cada vez más profunda en el área en la que se organiza la configuración subjetiva del

desarrollo' (Mitjans Martínez & González Rey, 2019, p. 29. Traducción nuestra). Esta fuerza movilizadora puede surgir de nueva cualidad de movilización de recursos subjetivos ya constituidos en la historia de la persona, generados por distintas tensiones que pueden ocurrir a través de acciones y relaciones que van más allá de lo inmediato. Lo vivido cotidianamente en acciones y relaciones con otros, con uno mismo, con grupos, con instituciones, en condiciones materiales adversas, los eventos de crisis, los eventos que motivan grandes logros, los contextos terapéuticos, los contextos de investigación dialógico-comunicacionales, la inserción en diferentes contextos culturales, las vivencias de experiencias estéticas, entre otras, por el modo en que son subjetivados, pueden constituirse en formas de tensionar el sistema subjetivo de las personas o grupos. La vivencia de alguna de estas experiencias que genere tensión no garantiza la apertura de vías que emergen como nuevas formas de desarrollo subjetivo, sin embargo, reconocemos en estas experiencias una amplitud mayor de posibilidades.

El desarrollo subjetivo nunca viene dado por la calidad de estas tensiones, sino por lo que emerge de este proceso en tanto producción de la persona o grupos. Los factores de tensión, en sí mismos, no tienen la fuerza movilizadora para el desarrollo subjetivo. Este proceso ocurre debido a una cualidad específica de movilización o producción de sentidos subjetivos en las vivencias de las experiencias o incluso es producida como una nueva cualidad de estos recursos.

Anteriormente, cuando definimos los movimientos o cambios de la subjetividad, se afirmó que son 'cambios subjetivos complejos que ganan cierta estabilidad, dando lugar a otros cambios, generando nuevos niveles cualitativos de organización subjetiva' (Rossato, 2009, p. 187. Traducción nuestra). El reconocimiento de la subjetividad como un sistema configuracional rompe con cualquier forma aislada de comprensión y fragmentación de lo humano. Ningún fenómeno humano existe y puede ser comprendido de modo aislado, como un objeto, sino como parte de un sistema en desarrollo.

El valor heurístico del concepto de desarrollo subjetivo radica principalmente en destacar el lugar de la persona, en sus posibilidades reflexivas y emocionales, durante el curso de vida, rompiendo de este modo las cristalizaciones y patologizaciones, que muchas veces han caracterizado las comprensiones del desarrollo humano. Comprender cómo la persona va emergiendo de formas inéditas e impredecibles en y mediante las posibilidades reflexivas y emocionales que se le van presentando en su vida (incluyendo las experiencias de investigación y terapéuticas) rompe con la linealidad y el fatalismo del desarrollo humano, usado, muchas veces como forma de dominación o alineación

Desafíos de la investigación de los procesos de desarrollo subjetivo, en la interfase teórico-epistemológica y metodológica

Los avances realizados por González Rey en el desarrollo de su Teoría de la Subjetividad han sido posibles gracias al *status* epistemológico que la misma fue generando al reconocer cuestiones que no son posibles de ser abordadas en un nivel solamente empírico, como es la subjetividad, y bajo la influencia de varios modelos teóricos, tales como la teoría de la relatividad, la mecánica cuántica, la teoría del caos, entre otras (González Rey, 2019; Mitjans Martínez, 2005; Prigogine, 1996).

Muchos investigadores han explorado la comprensión del desarrollo subjetivo (inicialmente reconocido como desarrollo de la subjetividad) en los últimos diez años, delimitando la complejidad de la subjetividad como un sistema configuracional en desarrollo (Arruda, 2012; Bezerra, 2014; Chaves, 2019; González Rey & Mitjás Martínez, 2017a; Gonzalez Rey, Mitjás Martínez, Rossato & Goulart, 2017; Goulart, 2017; Matos, 2019; Muniz, 2015; Oliveira, 2017; Ramos, Ramos, Rossato & Boll, *en prensa*; Rodrigues, 2019; Rossato & Assunção, 2019; Rossato & Mitjás Martínez, 2011, 2013; Rossato, 2009; Santos, 2010).

Durante este período, el gran desafío al que nos hemos enfrentado es generar inteligibilidad sobre los procesos que no pueden ser reconocidos por los cambios en los comportamientos observables o declarados por uno mismo. La Epistemología Cualitativa que apoya la metodología constructivo-interpretativa tiene como principios rectores el diálogo — sujetos en diálogo —, la legitimación de lo singular como medio de producción de conocimiento que, en este caso, se entiende como un proceso constructivo-interpretativo (González Rey, 2019).

‘La epistemología [Epistemología Cualitativa] representa una concepción de cómo se produce el conocimiento científico sobre la subjetividad, entendida como un sistema simbólico-emocional configurado tanto en los individuos como en los espacios sociales’ (Mitjás Martínez, 2019, p. 50). Así como la subjetividad no se expresa directamente en el discurso, sino que solo puede entenderse como parte de la producción de significado del investigador, en un proceso constructivo-interpretativo en el curso de la investigación, la comprensión del desarrollo subjetivo también tiene desafíos y complejidades que deben considerarse.

Un primer desafío de las complejidades de la investigación del desarrollo subjetivo está el reconocer la investigación como un proceso de diálogo.

Esto implica reconocer el lugar de las emociones, los momentos de contradicciones y tensiones de los participantes como generadores de reflexividad (González Rey, 2019). Reconocer el lugar del diálogo como lo que provoca tensiones en el curso de las investigaciones abre espacios para nuevas creaciones e invenciones de los participantes, con reflexiones inéditas de las cuales emergen procesos de formación de subjetividad, que no están inscritos en discursos prefabricados, en respuestas ‘políticamente correctas’, en las narrativas.

En el curso de la investigación, se tensiona también quien investiga, que se ve desafiado a construir otras formas de inteligibilidad sobre el sistema en análisis, desplazándolo de las comprensiones ya construidas en su práctica profesional o incluso en otros espacios de su vida. La promoción de espacios y dinámicas en tensión con el otro, son también sobre sí mismo. El investigador, en el curso de la investigación, pero especialmente en el proceso de construcción interpretativa, se ve desafiado a reflexionar de manera inédita sobre sí mismo, sus creencias, sus valores y sus posicionamientos (Rossato, 2019).

Un segundo desafío es la relevancia del proceso de construcción interpretativa a lo largo del proceso de investigación, que se presenta y recomienda en los trabajos de González Rey (1997, 2019), González Rey y Mitjás Martínez (2016, 2017b), Mitjás Martínez (2019), Rossato and Martinez (2018) y Rossato (2019) quienes realizan debates metodológicos, basados en la Epistemología Cualitativa. Muchas veces, siguiendo la tradición de las ciencias clásicas, que separaron el momento empírico de las reflexiones teóricas, resistimos a enfrentar el proceso de análisis de la información en el curso de la investigación. La metodología, expresión de la Epistemología Cualitativa, que se define como constructivo-

interpretativa, marca una procesualidad que va más allá del análisis como un momento aparte de la investigación empírica, desafiándola a ser teórico-empírica en su génesis (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b; Rossato & Martinez, 2018).

Las experiencias de nuestros grupos de investigación nos han revelado que, mediante procesos de construcción interpretativa, tenemos producido una calidad diferente en la comprensión de los problemas de pesquisa en interfase con la Teoría de la Subjetividad. Los problemas de pesquisa que involucran el desarrollo subjetivo exigen ese tipo de construcción, porque es lo que nos permiten reconocer al desarrollo en su propio curso, con sus cambios, resistencias, contradicciones y fluctuaciones. Esta simultaneidad de la producción y el análisis de la información no ignora que la temporalidad del desarrollo no se da de forma linear junto con las experiencias vividas. Al contrario, pues lo que se analiza no son las experiencias vividas en sí mismas, sino las producciones subjetivas que se pueden expresar en la emergencia de una configuración subjetiva en desarrollo, en un momento muy específico para cada participante en la investigación, a menudo incluso fuera de su marco temporal.

El proceso de construcción interpretativo en el curso de la investigación es posible gracias a la comprensión reflexiva y personal de la teoría que ‘implica el uso de conceptos para generar significados sobre el problema en estudio’ (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b, pp. 175–176). Sin esta comprensión de la teoría, las informaciones producidas en el curso de la investigación se mantendrían rehenes de un análisis puramente descriptivo, ya que el investigador no podría reconocer el valor o la ausencia de determinadas informaciones (Mitjáns Martínez, 2014). La construcción de una base teórica por parte del investigador actúa como un referencial reflexivo, más allá de ser un conjunto de conceptos que se aplicarán en la investigación.

Un tercer desafío con el que pretendemos dialogar es la creatividad y la reflexividad del investigador en la construcción de una metodología que considere un sistema en desarrollo y no un objeto que puede aislarse, medirse o compararse. Reconocer que lo que pretendemos estudiar es un sistema en desarrollo del cual el investigador mismo forma parte, implica el compromiso social de ir revisando las creencias y representaciones anteriores sobre lo que se pretende estudiar.

La creatividad y la reflexividad del investigador en la investigación de sistemas relacionados con la subjetividad y, especialmente, con el desarrollo subjetivo, requiere la producción de estrategias de producción de informaciones que trasciendan la idea clásica de instrumento de investigación, que no tiene una funcionalidad en sí misma, sino por la forma en que el investigador dinamiza el curso de la investigación (Mitjáns Martínez, 2019). Tomar como referencia epistemológica la comprensión de producción de información mediante la acción intencional y creativa del investigador, contiene una comprensión del desarrollo como un sistema complejo en movimiento, que también está impregnado por la acción del propio investigador.

Un cuarto desafío en la investigación de procesos de desarrollo subjetivos se relaciona con la temporalidad necesaria para comprender cualquier proceso de desarrollo humano y social, ya que esto no aparece como un resultado inmediato, sino durante el desarrollo de nuevos procesos y formaciones, en un espacio/tiempo imposible de predecir y controlar. La temporalidad cronológica de la investigación debe enfrentar el desafío del tiempo de desarrollo del otro, el participante de la investigación, y del propio desarrollo del investigador en el curso de investigación (Rossato, 2019).

En la investigación del desarrollo subjetivo, este desafío aumenta exponencialmente, ya que la información producida en el curso de la investigación, expresada por el participante, no representa directamente el surgimiento de nuevas configuraciones subjetivas que pueden cualificar el desarrollo subjetivo. Su comprensión es siempre producto de significados producidos en un proceso constructivo-interpretativo del investigador dentro del recorte de la temporalidad de la investigación (Rossato & Martinez, 2018).

Este dislocamiento espacio-temporal, que marca la interrupción de la linealidad del desarrollo, desafía al investigador a un refinamiento del ‘mirar’, ya que, en el momento de la investigación, lo que evidenciamos a menudo son sólo anuncios de posibilidades de desarrollo subjetivo, que pueden ganar o perder fuerza en el curso de otras experiencias vividas. En este sentido, consideramos que, más que determinar si hubo o no un desarrollo subjetivo, es importante reconocer la aparición de nuevas vías que se están abriendo en el curso de la vida de cada persona, grupos o instituciones, dando más énfasis a la apertura de nuevos procesos de reconfiguraciones subjetivas que al resultado en sí mismo, ya que éste es siempre provisorio, y forma parte de un sistema complejo en desarrollo.

Finalmente, como quinto de los desafíos de las complejidades de la investigación sobre el desarrollo subjetivo, destacamos la construcción de la lógica configuracional, definida como la producción teórica del investigador que apunta a construir nuevas inteligibilidades sobre la complejidad de lo que pretende estudiar, rompiendo con la lógica de los supuestos descriptores o elementos que definen el desarrollo humano. (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b). El proceso de convertirse en autor en el curso de la investigación desafía al investigador a construir un texto que exprese el desarrollo subjetivo no como un conjunto de elementos acumulativos y comparados dentro de una temporalidad, sino como el producto de un proceso constructivo-interpretativo, por medio de indicadores e hipótesis que van siendo producidos, y que, a su vez, permita al lector enmarcar la naturaleza procesual de la investigación.

La construcción de una lógica configuracional es posible gracias a una comprensión reflexiva y personal de la Teoría de la Subjetividad y la Epistemología Cualitativa, sin las cuales el investigador no puede moverse del lugar de la narrativa descriptiva de la información producida en el curso de la investigación. Es en la construcción del texto que la lógica configuracional necesita ganar materialidad, porque es cuando el investigador necesita sistematizar su trayectoria de investigación y, especialmente, las nuevas inteligibilidades sobre el sistema en análisis, con las reflexiones y diálogos con las bases teóricas tomadas como macroteoría. Este es un momento de la investigación que implica una profunda autoría por parte del investigador, mediante también el diálogo con otros investigadores, y la lectura y discusión del informe de investigación, lo que permite señalar las debilidades y lagunas del texto, pero también la coherencia y la autoría creativa. En las investigaciones desarrollada y orientadas, este aspecto todavía se ha tomado poco en su integridad, pero reconocemos su valor en la construcción de una lógica configuracional (González Rey, 1997, 2019; González Rey & Mitjans Martínez, 2016, 2017b).

Hemos observado que este proceso autoral, tan poco explorado en nuestra escolarización formal, genera tensiones y, a veces, mucho sufrimiento en los investigadores en formación. Tomar una teoría como modelo de pensamiento y analizar sistemas en desarrollo dentro de este modelo rompe con prácticas de análisis puramente empíricos y, principalmente, desplaza al investigador de las posibilidades de juicios de valor en el proceso constructivo-interpretativo.

Consideraciones finales

Los avances en la comprensión del desarrollo humano en el siglo XXI aún luchan por recuperar el lugar de la persona, productora de subjetividad, de modo que los procesos no se teoricen de manera despersonalizada, fragmentada y aislada, generando conocimiento fragmentado. Se trata de alejarse del desarrollo humano, a menudo entendido como una entidad separada de la persona y avanzar hacia una comprensión del desarrollo de la persona productora de subjetividad en la cultura.

El modelo teórico-epistemológico-metodológico desarrollado por Fernando González Rey ha abierto nuevas formas de comprensión, legítimamente sostenidas, que nos permiten resaltar el carácter generativo de la persona, como una cualidad típicamente humana en su proceso de desarrollo. Lo inédito y lo impredecible de cómo se va configurado la aparición de la persona, al ser acogido y legitimado, nos ha permitido tensionar procesos que históricamente han sido patologizados por la sociedad, bajo el amparo de la propia Psicología.

La subjetividad, como una producción típicamente humana, está constituida y expresada por dinámicas individuales y sociales sin fronteras ni jerarquías, siempre reconociendo la ausencia de determinismos. La participación de lo social en el individuo y del individuo en lo social, ocurre en una dinámica subjetivamente configurada en la forma de flujos inéditos de sentidos subjetivos producidos en la vida cotidiana en la cultura.

El desarrollo subjetivo está marcado por el carácter inédito de los sentidos subjetivos con la fuerza tensora del sistema, que puede movilizar nuevas configuraciones o reconfiguraciones que adquieren fuerza de desarrollo. El complejo tejido de configuraciones subjetivas significa que los sentidos subjetivos no están encapsulados en una configuración subjetiva y que, dada la producción de nuevos sentidos subjetivos, por ejemplo, en el contexto familiar, movilizará no sólo la configuración subjetiva de la familia, sino que también pueden movilizar todo el sistema configuracional.

La investigación de los procesos de desarrollo subjetivo, tal como la concibieron González Rey y Mitjans Martínez, solo es posible a través de la metodología constructiva-interpretativa, expresión de la Epistemología Cualitativa. El reconocimiento de la fuerza del diálogo como lo que tensiona al participante y al propio investigador, la legitimación de la singularidad como instancia de producción de conocimiento y el reconocimiento del carácter constructivo-interpretativo de su producción como acción reflexiva del investigador guiada por un modelo teórico, se ha constituido como las bases epistemológicas de los estudios sobre la subjetividad.

Y por fin, ponemos en relieve la cuestión de la importancia de la creatividad y la reflexividad del investigador en el curso de investigación, reconociendo su participación en el desarrollo del participante, mientras que el participante se convierte en parte del desarrollo del investigador. Esta dinámica ocurre transversalmente en un momento que, a menudo, no es el de la investigación, por la imprevisibilidad del proceso de desarrollo, en el que reside la imposibilidad de control y medición, sino solamente permite la comprensión del proceso. Los desafíos presentados conducen al rompimiento del paradigma positivista del investigador y exigen otro posicionamiento de lo que hacer en la investigación cualitativa en los dominios del desarrollo de lo humano, subjetividad y cultura.

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

ORCID

Maristela Rossato  <http://orcid.org/0000-0001-6457-9005>

Wilsa-Maria Ramos  <http://orcid.org/0000-0002-3029-1684>

References / Referencias

- Arruda, T. S. (2012). *A criatividade no trabalho pedagógico do professor e o movimento da sua subjetividade* (Doctoral Dissertation). Universidade de Brasília, Brasília-DF. Retrieved from <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17574>
- Aspesi, C. C., Dessen, M. A., & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: Uma perspectiva interdisciplinar. In M. A. Dessen & Á. L. Costa Jr. (orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano. Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19–36). Porto Alegre: Artmed.
- Bezerra, M. (2014). *Dificuldade de aprendizagem e subjetividade: Para além das representações hegemônicas do aprender* (Master's Thesis). Universidade de Brasília, Brasília. Retrieved from <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17772>
- Chaves, M. P. (2019). *Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar* (Master's Thesis). Universidade de Brasília, Brasília. Retrieved from <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35225>
- Dessen, M. A., & Bisinoto. (2014). Avanços conceituais e teóricos em desenvolvimento humano: As bases para o diálogo multidisciplinar. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano. Desafios para a psicologia e a educação* (pp. 27–69). Juruá: Editora.
- Geertz, C. (2003). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2004). O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In L. M. Simão & A. Mitjáns Martínez (Orgs.), *O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia* (pp. 1–27). São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. (2012). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: Avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In A. Mitjáns Martínez, B. J. L. Scoz, & M. I. S. Castanho (Orgs.), *Ensino e aprendizagem: A subjetividade em foco* (pp. 21–42). Brasília: Liber Livros.
- González Rey, F. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8, 1–18. Retrieved from www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revis_talapip/Volume8_n1/PPP-8Abstract-Art_2.pdf
- González Rey, F. (2014). Human motivation in question: Discussing emotions, motives, and subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 45, 419–439.
- González Rey, F. (2019). A epistemologia qualitativa vinte anos depois. In A. Mitjáns Martínez, F. González Rey, & Puentes (orgs.), *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: Discussões sobre educação e saúde* (pp. 21–46). Uberlândia: EDUFU.
- González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (2016). Una epistemologia para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas (Online): Individuo y Sociedad*, 15, 5–16. Retrieved from www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/667

- González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (2017a). El desarrollo de la subjetividad: Una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3–20. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6026205>
- González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (2017b). *Subjetividade: Teoria, epistemologia e método*. Campinas-SP: Alínea.
- González Rey, F., Mitjáns Martínez, A., Rossato, M., & Goulart, D. M. (2017). The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In M. Fleer, F. González Rey, & N. Veresov (Eds.), *Cultural-historical perspectives on Emotions: Advancing the concepts of perezhivanie and subjectivity* (pp. 217–243). Basel: Springer.
- Goulart, D. M. (2017). *Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: Da patologização da vida à ética do sujeito* (Doctoral Dissertation). Universidade de Brasília, Brasília-DF. Retrieved from <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24008>
- Matos, C. A. (2019). *O desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar: Reflexões sobre os processos de atuação e formação profissional* (Master's Thesis). Universidade de Brasília, Brasília-DF. Retrieved from <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35075>
- Mitjáns Martínez, A. (2005). A teoria da subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In F. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 1–26). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Mitjáns Martínez, A. (2019). Epistemologia qualitativa: Dificuldades, equívocos e contribuições para outras formas de fazer pesquisa. In A. Mitjáns Martínez, F. González Rey, & R. V. Puentes (Orgs.), *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: Discussões sobre educação e saúde* (pp. 47–70). Uberlândia: EDUFU.
- Mitjáns Martínez, A., & González Rey, F. (2012). O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: Pesquisas e reflexões. In A. Mitjáns Martínez, B. J. L. Scoz, & M. I. S. Castanho (Orgs.), *Ensino e aprendizagem: A subjetividade em foco* (pp. 59–84). Brasília: Liber Livros.
- Mitjáns Martínez, M., & González Rey, F. (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: Contribuições da Teoria da Subjetividade. In M. Rossato & V. L. A. Perez (Orgs.), *Formação de educadores e psicólogos: Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp. 13–46). Curitiba, PR: Apris.
- Morin, E., & Le Moigne, J.-L. (2000). *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis.
- Muniz, L. (2015). *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança* (Doctoral Dissertation). Universidade de Brasília, Brasília-DF. Retrieved from <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19015>
- Oliveira, A. M. C. (2017). *Desenvolvimento subjetivo e educação: Avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula* (Master's Thesis). Universidade de Brasília, Brasília. Retrieved from <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24392>
- Prigogine, I. (1996). O fim das ciências? In D. F. Schnitman (Org.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 25–44). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ramos, W. M., Rossato, M., & Boll, C. (in press). Subjective senses of learning in hybrid teaching contexts. In F. M. Gonzalez (Ed.), *Cultural views on online learning in higher education. A seemingly borderless class*. Basel: Springer.
- Rodrigues, S. C. (2019). *O desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado: Ampliando olhares sobre a emergência do sujeito* (Master's Thesis). Universidade de Brasília, Brasília-DF. Retrieved from <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35261>
- Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade na superação das dificuldades de aprendizagem* (Doctoral Dissertation). Universidade de Brasília, Brasília-DF. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8800?mode=full>
- Rossato, M. (2019). Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização dos processos de desenvolvimento humano. In A. Mitjáns Martínez, F. González Rey, & Puentes (Orgs.), *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: Discussões sobre educação e saúde* (pp. 71–92). Uberlândia: EDUFU.
- Rossato, M., & Assunção, R. (2019). O desenvolvimento subjetivo no processo de formação docente. In M. En Rossato & V. L. A. Perez (Orgs.), *Formação de educadores e psicólogos:*

- Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp. 47–68). Curitiba, PR: Apriis.
- Rossato, M., & Martinez, A. M. (2018). Contribuições da metodologia construtivo- interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 185–198. Retrieved from <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6442>
- Rossato, M., & Mitjáns Martínez, A. (2011). A superação das dificuldades de aprendizagem e mudança na subjetividade. In A. Mitjáns Martínez & M. Tacca (Orgs.), *Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência* (pp. 71–108). Campinas, SP: Alínea.
- Santos, G. C. S. (2010). *O impacto dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico* (Doctoral Dissertation). Universidade de Brasília, Brasília-DF. Retrieved from <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8062>
- Sifuentes, T. R., Dessen, M. A., & Oliveira, M. C. S. L. (2007). Desenvolvimento humano: Desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 379–385.

Qualitative Epistemology and constructive-interpretative methodology: a proposal for the study of subjectivity (La Epistemología Cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa: una propuesta para el estudio de la subjetividad)

José-Fernando Patiño-Torres & Daniel M. Goulart

To cite this article: José-Fernando Patiño-Torres & Daniel M. Goulart (2020) Qualitative Epistemology and constructive-interpretative methodology: a proposal for the study of subjectivity (La Epistemología Cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa: una propuesta para el estudio de la subjetividad), Studies in Psychology, 41:1, 53-73, DOI: [10.1080/02109395.2019.1710809](https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710809)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710809>



Published online: 26 Mar 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 34



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Qualitative Epistemology and constructive-interpretative methodology: a proposal for the study of subjectivity (*La Epistemología Cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa: una propuesta para el estudio de la subjetividad*)

José-Fernando Patiño-Torres ^a and Daniel M. Goulart ^{b,c}

^aUniversidade Federal do Tocantins; ^bCentro Universitário de Brasília; ^cUniversidade de Brasília

ABSTRACT

This paper falls within González Rey's line of thought. Its objective is to present and discuss the heuristic value of Qualitative Epistemology and constructive-interpretative methodology, aimed at the study of subjectivity, for the social sciences and humanities, with an emphasis on psychology. To achieve this purpose, the epistemological and methodological pillars of González Rey's proposal are presented, which revitalize science as a living and creative production by recovering the researcher as a subject of knowledge production. This proposal is supported by three main epistemological principles: singularity as a legitimate source of production of scientific knowledge; dialogicity; and the constructive-interpretative nature of knowledge. From this perspective, the method abandons its universal abstraction and standardization to become a living dimension, which expresses the researcher's ability to dialogically organize their own questions, reflections and actions in the world.

RESUMEN

Este artículo se inscribe en la línea de pensamiento de González Rey y tiene como objetivo presentar y discutir el valor heurístico de la Epistemología Cualitativa y de la metodología constructivo-interpretativa, orientadas hacia el estudio de la subjetividad, para las ciencias antropológicas, con énfasis en la psicología. Para conseguir este propósito, se presentan los pilares epistemológicos y metodológicos de la propuesta de González Rey, los cuales revitalizan la ciencia como producción viva y creativa a partir de la recuperación del investigador como sujeto de producción de saber. Este referencial es sustentado por tres principios epistemológicos orientadores: la singularidad como fuente legítima de producción de conocimiento científico; la dialogicidad; y el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento. Desde esta perspectiva, el método abandona su abstracción y estandarización universal para convertirse en una

ARTICLE HISTORY

Received 16 November 2019
Accepted 25 November 2019

KEYWORDS

Qualitative Epistemology; constructive-interpretative methodology; subjectivity

PALABRAS CLAVE

Epistemología Cualitativa; metodología constructivo-interpretativa; subjetividad

CONTACT Daniel M. Goulart  danielgoulartbr@gmail.com  Facultad de Ciencias de la Educación y la Salud, Centro Universitario de Brasília, SEPN, 707/907, Via W5 Norte, Asa Norte 70790-075, Brasília-DF, Brasil.

English version: pp. 53–62 / Versión en español: pp. 63–71

References / Referencias: pp. 72–73

Translation from Spanish / Traducción del español: Liza D'Arcy

© 2020 Fundación Infancia y Aprendizaje

dimensión viva, que expresa la capacidad del investigador para organizar dialógicamente sus propias preguntas, reflexiones y acciones en el mundo.

The purpose of this article is to discuss the epistemological and methodological contributions of the proposal made by González Rey (1997, 2003, 2007, 2014, 2018) for anthroposocial sciences, with its consequences for psychology and other scientific and professional fields such as education, health and social and community studies. This proposal is aligned with criticisms of the hegemony of positivist-empiricist research, which is still marked by ethnocentrism and a universalist hypothesis about the human being, a condition that ignores its social, cultural and subjective singularities.

By focusing his work on the study of subjectivity in various fields of human experience, González Rey opened fields of intelligibility on processes historically neglected by human and social sciences. The author defines subjectivity based on a new ontological definition that highlights it as a symbolic-emotional system (González Rey, 2014, 2016, 2018). The symbolic-emotional unit transcends the traditional individual and intrapsychic reductionism that has characterized the use of the concept in psychology and other social sciences (González Rey, 2017; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). In addition, it overcomes the social reductionism that has prevailed in some perspectives of critical psychology and cultural-historical psychology, which have historically studied psychological processes as reflexes or internalized social operations (González Rey, 2013).

This definition of subjectivity encompasses the idea that social and individual instances can be integrated as 'realities' that share a subjective character, in a contradictory manner, without reducing one to the other (González Rey & Mitjáns Martínez, in press). Although subjectivity has a culturally, socially and historically localized genesis, it represents a generative system and not an epiphenomenon of other dimensions.

Putting subjectivity at the centre of scientific production meant changing the traditional conceptions that dominated modern psychology in its few 140 years, which were also shared by education, health and anthroposocial areas. Gradually, González Rey built a platform of thought that allowed him to overcome the epistemological and methodological challenges emerging in his research. In this sense, he proposed the Qualitative Epistemology and constructive-interpretative methodology (González Rey, 1997, 2003, 2007) as references to facilitate the study of this topic. In this proposal, a special emphasis is placed on the unity between the Theory of Subjectivity, Qualitative Epistemology and the constructive-interpretative method, three dimensions that make up a configurational system of thinking that is pertinent to research, professional practice in psychology and many other related areas.

This perspective recovered, on the one hand, the condition of the subject¹ within the individual and social subjective productions of the human framework, which had been nullified by the structuralist and post-structuralist perspective of the human and social sciences. On the other hand, it considered the subjective dimension of science and the exercise of research to lie within a cultural and historical matrix. From such

a perspective, the researcher is seen to be a producer who creates, imagines and produces intelligibility alternatives about the reality they seek to study (González Rey, 2005; González Rey & Mitjáns Martínez, 2016, 2017a, 2017b).

Thus, Qualitative Epistemology has allowed us to look for alternatives to the traditional problems of modern science that also influenced qualitative research (Dazinger, 1990; Koch, 1981, 1985, 1999). These problems include (Patiño, 2016; Patiño & Goulart, 2016): theoretical apriorism, empirical hegemony, researcher neutrality and the emphasis placed on supposedly atheistic descriptions. Thus, González Rey (1997) challenges the pillars of objectivism, precision and validity as unambiguous representatives of legitimacy in modern dominant positivist epistemology, which played an important role in the qualitative approaches to the study of psychology over the last three decades. The author is categorical in the statement that, by not directly addressing the epistemological problems that they entail, qualitative proposals continue to be supported by what they criticize (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

This article seeks to outline and discuss the epistemological and methodological aspects that make up this configurational system of scientific thinking. We also argue that this proposal has driven learning and scientific/professional development for psychology and related areas, to the extent that it has facilitated bridging the traditional dichotomies of modernity (individual-society, emotion-intellect, internal-external), proposing an original epistemology and methodology that teaches configurational forms of production of scientific and professional knowledge, and rescuing the subjective nature of human productions, which has revitalized and promoted the capacity for action and subversion of individuals, groups and collectives against the dominant and normalizing systems of current life.

González Rey's Qualitative Epistemology and constructive-interpretative methodology: main contributions

Since the 1990s, alternatives have been developed in the field of qualitative research in anthroposocial sciences to offer options to tackling the problems generated by positivist/empiricist visions, as expressed in the works by González Rey (1997, 2003, 2007; González Rey, & Mitjáns Martínez, 2017a). As stated above, the author has dedicated a significant part of his work to the construction of a platform of thought focused on the study of subjectivity from a cultural-historical perspective.

The Qualitative Epistemology and constructive-interpretative methodology emphasizes the production of knowledge as a (1) dialogic, (2) constructive-interpretative and (3) oriented to the legitimization of the singular as a legitimate instance of its production (González Rey, 1997, 2007, 2014). As González Rey and Mitjáns Martínez (2019) explain, these three attributes cannot be considered isolated aspects, they must be seen as principles that imply theory, methodology and epistemology – three constituent parts of the same system.

From this perspective, concepts are not understood to be equivalent to reality, but thinking devices that integrate theoretical models through which subjective processes can be studied. These concepts are never exhausted in scientific research; they are resources of intelligibility used to advance in theoretical representations of human

phenomena that have traditionally been neglected by other theories (González Rey & Mitjás Martínez, 2019).

As González Rey (2003) explains, this proposal has important antecedents and current expressions in the natural sciences (Heisenberg, 1995; Prigogine & Stengers, 2004). Heisenberg, one of the pioneers of quantum mechanics, stated that: 'the subject of scientific research is never understood directly from observations, that is, from experimentation, but through theoretical construction (or axiomatic postulate) proposed speculatively and indirectly and experimentally evaluated' (Heisenberg, 1995, p. 12). Because of the hegemonic model of science, such speculative devices referred to by the author have not historically been considered a tool to orient theoretical constructions in the various fields of study. Concepts are still seen as fragmented truths that must be applied and demonstrated.

According to this epistemological-methodological approach, as González Rey and Mitjás Martínez (2016) explain, the purpose of research is to open new spaces of intelligibility on the object studied, which can be useful for the production of new knowledge. Such spaces of intelligibility never exhaust the problem they address, since they open up new and vast paths to further a particular line of research. The authors argue that the results of an investigation are seen as a starting point for new questions and research possibilities. On this basis, through the process of opening new spaces of intelligibility, the theoretical achievements and the heuristic value of a given investigation always exceed the apparent limits of their momentary meaning, since these results are now the 'raw material' for a greater elaboration of thoughts on a specific topic in a given context.

Subjectivity cannot be studied directly from explicit information, behaviour or discourse. However, one of the main problems of qualitative research has been the absence of solid criteria that could guide the process of consolidating the information produced in the research. As Teo pointed out:

Given that data does not determine theoretical interpretations, contradictory interpretations are possible within current practices. In fact, the criteria on which speculations, interpretations and rigorous discussions are constituted would be able to overcome this problem. (Teo, 2008, p. 53)

This statement emphasizes the procedural and constructive nature of scientific knowledge, stripping it of the three aspects that characterize empiricist-positivist science: the idea that data has intrinsic value of truth, hypothetical-deductive logic and certainty. Teo's positioning concurs with the constructive-interpretative methodology where the researcher gradually generates constructions that, as the theoretical process of field work progresses, are refined within a theoretical model that can be reasonably used to understand, explain and/or intervene in the phenomenon studied (González Rey, 2007; González Rey & Mitjás Martínez, 2017b).

The first step in constructing a hypothesis, as González Rey and Mitjás Martínez explain, is the elaboration of conjectures, i.e. 'reflections, doubts and ideas, on which a well-formulated hypothetical meaning cannot yet be formulated' (González Rey & Mitjás Martínez, 2019, p. 50). Conjectures allow the researcher to forge a reflective path over the field, which then gradually allows them to construct consistent meanings about the problem studied that are not explicit in the information offered in the field.

These initial meanings produced by the researcher based on the information generated during their investigations and in their conjectures are classified as indicators (González Rey, 1997, 2000, 2007; González Rey & Mitjáns Martínez, 2016, 2017a, 2017b).

The indicators are hypothetical; however, one indicator helps the visibility of another that is congruent with the interpretative construction of the first (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b). Such a process leads to a set of indicators that are convergent in their meaning, on which a hypothesis can be built and sustained. This relationship between indicators and hypotheses, which are theoretical resources used as tools in the information construction process, is what leads to the construction of the theoretical model of the subject under study (González Rey, 2007).

Indicators are constructed as a result of dialogic processes throughout the investigation, in which different methodological devices are used and articulated. The system of indicators does not legitimize theoretical construction as an external criterion; the system is an internal device that confers congruence and legitimacy in regard to other possible constructions based on research information (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). The relevance of this concept is that it allows for the intelligibility of a process that is never explicit in the investigation – since it is an expression of both the quality of the information produced by the participant, and the quality of the researcher's interpretation. There is no external objectivity that must be respected, which is precisely the subversive nature of this type of research, since the intention is to overcome the various normative rules underlying the social fabric, and which are constitutive and constituted by individuals (González Rey, 2014; González Rey & Mitjáns Martínez, 2016).

González Rey and Mitjáns Martínez (2019) explain that the construction of indicators and hypotheses is highly unique, and oriented according to a specific research topic. It progresses gradually in the proposition of a broader theoretical representation of what is being studied. It is a long-term process in which various investigations directed towards a specific field are not isolated 'acts of investigation' delimited by specific results. In reality, this type of approach really constitutes a larger research project, which can be supported by a scientific team.

The theoretical model, built throughout the research process, is not a sum of information and observed facts, but a complex and dynamic intellectual construction carried out by the researcher, in which the investigator's indicators, hypotheses and ideas are articulated at a qualitative level, specific to knowledge (González Rey & Mitjáns Martínez, 2019). This overcomes any form of determinism, facilitating possible theoretical paths that also explain individual and singular processes, something that has often been overlooked in certain discursive approaches (Gergen, 1996; Shotter, 1995), in which individual agents are simply seen as a moment of discursive social fabric.

It should be noted that the idea of theoretical generalization adopted in this perspective, as González Rey (2014) explains, is not related to the conclusions reached through inductive processes, but to the advancement of new meanings and promoting different theoretical articulations among these new meanings. In this sense, a singular case study can add elements to the theoretical model under development that had not been previously considered. Such a conception of theoretical generalization is directed towards the construction of theory-practice units, in turn oriented to generate consistent partial explanations for the subject under study. Generalization, in this perspective,

is precisely the value acquired by such articulations and meanings to understand new situations and events that, before this construction, were unintelligible.

For example, two Brazilian mental health services are two different social subjective systems, although they can share important aspects of the same social subjectivity² in a broader perspective of the term (Goulart, Patiño, & González Rey, 2019). They thus both generate different social dynamics and individual positions in their operation. In this sense, a case study of these services becomes an interesting way to study their diverse social dynamics, on the one hand, and the configurations of a broader social subjectivity, in which both are integrated, on the other (Goulart, 2019a, 2019b). This is what allows us to understand the study of a specific mental health service as a constitutive unit of a complex social organization that transcends it. At the same time, one of the ways in which a social space is configured is precisely through the individual subjectivities³ of those who share it. In this sense, studying the individual subjective processes of different users of the service, for example, is relevant both to understanding their unique trajectories, their subjective and suffering resources, and to explain some of the social subjective aspects of mental health services in which they are integrated.

That is why we can confirm that, from this perspective, subjectivity is not dichotomized in relation to objectivity or materiality. According to González Rey (2012, p. 125), 'subjectivity is not the opposite of the objective, it is a quality of objectivity in culturally produced human systems'. There is no relationship of externality between institutions and people because one of the dimensions of social and individual subjectivity is permanently overlapping with the other, in a dynamic process that always goes beyond the cause-effect relationship. All this leads González Rey (1997, 2005) to propose a new definition of scientific objectivity, which: (1) is a theoretical production that has heuristic value to explain a historically ignored set of phenomena, (2) theoretically articulates singular aspects as moments of expression of broader systems, (3) is provisional, since it is a moving system that gains or loses intelligibility, and (4) is a definition that is always subject to new scientific approaches that confront studies and open up new possible paths.

Therefore, as we have argued in other publications (Goulart, 2019a, 2019b; Patiño, 2016; Patiño & Goulart, 2016), the legitimization of the singular leads us to reflections that are beyond singularity and that are impossible to reach without paying attention. An important development of this re-signification of the place singularity has in scientific research is the emphasis on the development of methodological strategies that favour working with participants at different levels, according to the specificities of the relationships built.

This has significant consequences for thinking about the relationship between fieldwork and theoretical construction. In this approach, they develop side by side. One is part of the other. The research process itself is understood as a theoretical process (González Rey & Mitjans Martínez, 2016). And in that way the traditional dichotomy between data collection and data analysis that has characterized various forms of qualitative research in psychology is bridged.

In addition, this epistemological-methodological proposal is aimed at bringing together another dichotomy widely supported by traditional qualitative research: the dichotomy between research and practice. As González Rey and Mitjans Martínez (2017b) explain, the difference between practice and research lies in the intention of

the professional. Although practice is aimed at supporting and favouring change in individuals, groups and institutions, research aims to produce a general knowledge that goes further than the situations and the participants under study at that present time. This is part of the authors' argument that unity between research and practice is necessary to conduct studies that are more grounded in certain cultural and historical realities, and to generate more reflective and critical professional interventions oriented by scientific thinking.

Interpretative constructions (conjectures, indicators and hypotheses) progress in parallel with dialogic processes throughout the research process. Dialogue and theoretical constructions are in constant feedback (González Rey & Mitjáns Martínez, 2019). Theoretical constructions are the basis of new strategies in dialogic relationships throughout the investigation. Dialogic moments of research repeatedly unfold into unpredictable information and situations that comprise the raw material for theorizing. Dialogue and theory are so deeply entwined in this proposal that one becomes impoverished and almost impossible without the other.

González Rey's position in this regard is different from other approaches that also emphasize dialogue, such as social constructionism (Anderson & Goolishian, 1996; Gergen, 1996). Unlike the position of 'not knowing' that characterizes the professional/researcher's position in such approaches, the logic of conjectures, indicators and hypotheses expresses the relevance of the production of knowledge throughout the investigation, in which it also differs from other methodologies used according to different theoretical references, such as discourse analysis, narrative analysis and phenomenology (González Rey & Mitjáns Martínez, 2019).

This centrality that language, narrative and discourse acquired as universalist categories proposed by the so-called post-structuralist approaches resulted in the elimination of ontological definitions, insofar as individuals are conceived as epiphenomena of these systems treated as 'mega-categories'. This is expressed, for example, in the classic statement 'everything is structured like a language', a vision that is not only deterministic and nullifies any possibility of subjectivity as a generating system, but which is also excessively rationalistic because it is supported by one of the categories that has hegemonized the conceptions of psychological science in the last century: the symbolic devoid of the emotional.

According to González Rey (2018), dialogue is not only a linguistic/discursive phenomenon, but a subjective process that implies unpredictable forms of communication, contradictions and openness to change. As González Rey argues:

Therefore, the difference in my position in regard to dialogic psychology is not the reduction of the individual's participation in dialogue to just another agent of this process. People who take active positions during the dialogue are not mere agents that emerge during this process. Individuals can become active subjects, configured as active constituents and agents of dialogue, in a process in which they never run out of dialogue, because the subjects lead the 'microcosm' of their entire lives to dialogue through subjective senses and subjective configurations that are inseparable from their creations within that dialogue. (González Rey, 2016, p. 185)

From this perspective, dialogue and other methodological devices are not considered different procedures (González Rey, 2007). Research instruments are not understood a priori to be standardized or validated entities, rather various dialogic resources that

are developed throughout the investigation, in order to generate new situations and provocations, many of which are created during the research process (González Rey, 2005). The instruments actually acquire a dialogic character, since they are produced dynamically and constantly throughout the investigation. This adoption is possible precisely because of the quality of the forms of communication and the type of links created between researchers and study participants.

Thus, the constructive-interpretative methodology, based on González Rey's (2005) Qualitative Epistemology, opposes the need to use instruments such as validated, standardized and universal artefacts, within a vision that often culminates in the reification of the instrument. The instrument is a dialogical device that the researcher uses and builds from their creativity – taking into account the unique conditions of the relationship established with the participants in the research – to achieve an authentic and committed expression of the other, with which the researcher is subjectively involved. Thus, studies based on this perspective generate diverse and innovative research situations. Examples of instruments that unfold from this logic are: individual and group conversational dynamics, reflective writing, sentence completion, images relevant to the phenomenon studied and audiovisual productions, among others. All these instruments are aimed at generating participants' genuine and emotionally committed expressions. In summary, the instrument favours relationships in the field, not artificially idealized patterns. The information resulting from this process is not 'research data' ready to be analysed, but elements on which the researcher builds their interpretation.

As González Rey and Mitjans Martínez state:

Starting from a new theoretical representation of subjectivity forced us to reformulate the methodology with regard to how it has been used in psychological research so far. This process of resignification implies a different use of theory as part of the active execution of research and, at the same time, the importance of the idea of applying theory within research. Theories, from our point of view, cannot be applied: they are devices to build knowledge about unexpected and unknown research questions. (González Rey & Mitjans Martínez, 2019, p. 58)

The epistemological-methodological unit presented so far – based on Qualitative Epistemology and constructive-interpretative methodology – is supported by the understanding that knowledge is never an end result, but a type of adventure that can permanently overcome what is today believed to be scientific frontiers, generating intelligibility in the processes that until now were impossible to conceive.

It is a proposal in which the researcher must assume themselves to be the subject of the research process, creating, imagining and producing intelligibility alternatives about the phenomenon they seek to study. The method abandons its universal abstraction and standardization to become a living dimension, which expresses the researcher's ability to dialogically organize their own questions, reflections and actions in the world.

Final thoughts

In this article, we have outlined and discussed the central and constitutive aspects of González Rey's Qualitative Epistemology and constructive-interpretative methodology for the study of subjectivity, from a cultural-historical perspective (González Rey, 1997,

2003, 2007, 2013; González Rey & Mitjans Martínez, 2017a). It is known that psychology and other related areas such as education, health and socio-anthropological studies currently face new epistemological, methodological, social, cultural and political challenges. González Rey's proposal has generated an alternative to the dominance of qualitative studies monopolized by anthroposocial sciences of a deterministic nature and individual and sociological psychology characteristics, which can be used to address several of the epistemological, theoretical and methodological problems that we have dealt with throughout of this article.

On the basis of all the above, we would like to conclude by proposing that the Qualitative Epistemology and constructive-interpretative methodology represents an alternative with heuristic value, which can address challenges, because:

- It proposes ways of producing scientific knowledge that emphasize a configurational logic in which the researcher must be subjectively involved in their work. During the knowledge generation process, González Rey proposes a constructive-interpretative methodology that guides new researchers towards the constitution of a scientific thought that is kept alive, in constant generation and evolution.
- It challenges the methodolatry (Chamberlain, 2000; Janesick, 1998) dominant in the empiricist-positivist perspectives, based on alternative and creative ways of researching and producing scientific knowledge. In methodological terms, revitalizing the researcher and participants as active agents who are emotionally engaged in a dialogic relationship has been fundamental to overcoming the objectification of people in anthroposocial studies.
- It generates epistemological reflexivity on the conceptions and scientific practices that are naturalized within anthroposocial studies, revitalizing theoretical innovation and the value of the researcher as an author who opens new fields of intelligibility on the phenomena under study.
- It opens a new field of reflection oriented towards a theoretical-ontological conception of a particular quality – subjectivity – that brings new meanings to anthroposocial sciences in general. Subjectivity, in this perspective, implies bridging the classical dichotomies of modern science, to propose an interlinking between the individual, society and culture.
- It recognizes the value of emotion within the subjective processes that are investigated. Emotion, which had been a subalternized category compared to the hegemony of the symbolic, now has a centrality in the production of scientific knowledge, which allows new perspectives with heuristic value.
- It recovers the subject, a concept that has been confined to the limitations of Cartesian scientific reasoning, to revitalize individuals and groups' positions that resist and create life alternatives to the dominant systems that standardize and undermine the processes of human singularization.

Notes

1. The subject, as a theoretical category, is not equivalent to the notions of the individual or person. The subject is a concept that represents the opening of a qualitatively differentiated

individual and/or social subjectivation space characterized by an active, critical and creative positioning in relation to the standardization process. The concept of the subject implies the idea of rupture within normative social instances, which is considered crucial for both individual and social change (González Rey, 2016, 2018).

2. Social subjectivity is a concept that emerged in 1991 as a result of theoretical and political discussions within Latin American Critical Social Psychology in the 1980s (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). Social subjectivity articulates the subjective senses, which, being produced in different spheres of social life, are present in various ways in any social group or organization at the precise moment of its operation. In this sense, it is not external to individuals, but an imaginary production that characterizes the way in which social experiences are subjectivated by a social group (González Rey, 2000).
3. Individual subjectivity refers to the processes and forms of the individual's subjective organization, which in turn incorporates, contradicts or confronts the social spaces of subjectivation. This is where the unique constitutive stories of different individuals arise (González Rey, 2003).

La Epistemología Cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa: una propuesta para el estudio de la subjetividad

Este artículo tiene como objetivo discutir las contribuciones epistemológicas y metodológicas de la propuesta de González Rey (1997), 2003, 2007; 2014, 2018) para las ciencias antropológicas, con desdoblamientos para la psicología y otros campos científicos y profesionales como la educación, la salud, los estudios sociales y comunitarios. Esta propuesta está alineada con las críticas a la hegemonía de la investigación positivista-empirista, que todavía está marcada por el etnocentrismo y por postulados universalistas sobre el ser humano, condición que desconoce sus singularidades sociales, culturales y subjetivas.

Al centrar su trabajo en el estudio de la subjetividad en varios campos de la experiencia humana, González Rey abrió campos de inteligibilidad sobre procesos históricamente descuidados por las ciencias humanas y sociales. El autor define la subjetividad basada en una nueva definición ontológica que la destaca como un sistema simbólico-emocional (González Rey, 2014, 2016, 2018). La unidad simbólico-emocional trasciende el tradicional reduccionismo individual e intrapsíquico que ha caracterizado el uso del concepto en psicología y otras ciencias sociales (González Rey, 2017; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). Además, supera el reduccionismo social que ha prevalecido en algunas perspectivas de la psicología crítica y la psicología histórico-cultural, que históricamente han estudiado los procesos psicológicos como reflejos u operaciones sociales internalizadas (González Rey, 2013).

Esta definición de subjetividad abarca la idea de que las instancias sociales e individuales pueden integrarse como 'realidades' que comparten un carácter subjetivo, de manera contradictoria, sin que una se reduzca a la otra (González Rey & Mitjáns Martínez, en prensa). Aunque la subjetividad tiene una génesis cultural, social e históricamente localizada, ella representa un sistema generativo y no un epifenómeno de otras dimensiones.

Poner la subjetividad en el centro de la producción científica significó cambiar las concepciones clásicas que dominaron la psicología moderna en sus escasos 140 años, las cuales también eran compartidas por la educación, la salud y las áreas antropológicas. Paulatinamente, González Rey fue construyendo una plataforma de pensamiento que le permitió avanzar en los desafíos epistemológicos y metodológicos emergentes en su investigación. En este sentido, propuso la Epistemología Cualitativa y la metodología constructiva-interpretativa (González Rey, 1997, 2003, 2007) como referencias para el estudio de este tema. En esta propuesta, se hace un especial destaque a la unidad entre Teoría de la Subjetividad, Epistemología Cualitativa y método constructivo-interpretativo, tres dimensiones que componen un sistema configuracional de pensamiento pertinente tanto para la investigación, como para la práctica profesional en psicología y áreas afines.

Esta perspectiva recuperó, por un lado, la condición de sujeto¹ dentro de las producciones subjetivas individuales y sociales de la trama humana, que habían sido anuladas por las visiones estructuralistas y postestructuralistas en las ciencias humanas y sociales. Por otro lado, consideró la dimensión subjetiva de la ciencia y del ejercicio de la investigación dentro de una matriz cultural e histórica. A partir de esta mirada, el investigador es visto como un productor que crea, imagina y produce alternativas de inteligibilidad sobre la realidad que busca estudiar (González Rey, 2005; González Rey & Mitjáns Martínez, 2016, 2017a, 2017b).

La Epistemología Cualitativa ha permitido, así, buscar alternativas a los problemas clásicos de la ciencia moderna que también incidieron en la investigación cualitativa (Dazinger, 1990; Koch, 1981, 1985, 1999). Estos problemas incluyen (Patiño, 2016; Patiño & Goulart, 2016): apriorismo teórico, la hegemonía de lo empírico, la neutralidad del investigador y el énfasis en descripciones supuestamente atéticas. Por lo tanto, González Rey (1997) desafía los pilares del objetivismo, de la precisión y de la validez como representantes unívocos de legitimidad en la epistemología moderna predominantemente positivista, los cuales terminaron desempeñando un papel importante en los enfoques cualitativos de la psicología de las últimas tres décadas. El autor es categórico en la afirmación de que, al no abordar directamente los problemas epistemológicos que conllevan, las propuestas cualitativas siguen sustentadas por aquello que critican (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

Con este artículo, buscamos presentar y discutir los aspectos epistemológicos y metodológicos que componen este sistema configuracional de pensamiento científico. Posteriormente, defendemos la idea de que dicha propuesta ha sido un motor de aprendizaje y desarrollo científico/profesional para la psicología y áreas afines, en la medida en que ha permitido: superar las clásicas dicotomías de la modernidad (individuo-sociedad, emoción-intelecto, interno-externo); proponer una epistemología y metodología original que enseña formas configuracionales de producción de conocimiento científico y profesional; y rescatar la naturaleza subjetiva de las producciones humanas, lo que ha revitalizado e promovido la capacidad de acción y subversión de individuos, grupos y colectivos frente a los sistemas dominantes y normatizadores de la vida actual.

La Epistemología Cualitativa y la metodología constructiva-interpretativa de González Rey: principales aportes

A partir de la década de 1990, se han desarrollado alternativas en el campo de la investigación cualitativa en las ciencias antropológicas para ofrecer algunas alternativas para superar los problemas generados por las visiones positivistas/empiristas, como se expresa en los trabajos de González Rey (1997, 2003, 2007; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). Como se dijo anteriormente, el autor ha dedicado una parte importante de su trabajo a la construcción de una plataforma de pensamiento centrada en el estudio de la subjetividad desde una perspectiva cultural-histórica.

La Epistemología Cualitativa y la metodología constructiva-interpretativa enfatizan la producción de conocimiento como un proceso (1) dialógico, (2) constructivo-interpretativo y (3) orientado a la legitimación de lo singular como instancia legítima de su producción (González Rey, 1997, 2007, 2014). Como explican González Rey

y Mitjans Martínez (2019), estos tres atributos no pueden considerarse como aspectos aislados sino como principios que implican teoría, metodología y epistemología como tres partes constituyentes del mismo sistema.

Desde esta perspectiva, los conceptos no se entienden como equivalentes a la realidad, sino como dispositivos de pensamiento que integran modelos teóricos a través de los cuales se pueden estudiar procesos subjetivos. Estos conceptos nunca se agotan en la investigación científica; son recursos de inteligibilidad para avanzar en representaciones teóricas de fenómenos humanos que tradicionalmente han sido descuidadas por otras teorías (González Rey & Mitjans Martínez, 2019).

Como explica González Rey (2003), esta propuesta tiene antecedentes importantes y expresiones actuales en las ciencias naturales (Heisenberg, 1995; Prigogine & Stengers, 2004). Uno de los pioneros de la mecánica cuántica, Heisenberg, dijo: '(...) el tema de la investigación científica nunca se conoce directamente a partir de las observaciones, es decir, de la experimentación, sino por la construcción teórica (o postulado axiomático) propuesta especulativamente y evaluada indirecta y experimentalmente' (Heisenberg, 1995, p. 12). Debido al modelo hegemónico de la ciencia, tales dispositivos especulativos a los que se refiere el autor no se han considerado históricamente como un medio para orientar construcciones teóricas en los diversos campos de estudio. Los conceptos todavía se ven como verdades fragmentadas que deben aplicarse y demostrarse.

Según este enfoque epistemológico-metodológico, como explican González Rey y Mitjans Martínez (2016), la investigación tiene como objetivo abrir nuevos espacios de inteligibilidad sobre el objeto estudiado, lo cual puede ser útil para la producción de nuevos conocimientos. Tales espacios de inteligibilidad nunca agotan el problema que abordan, ya que abren nuevos y vastos caminos para profundizar en una línea particular de investigación. Los autores defienden que resultados de una investigación son vistos como un punto de partida para nuevas preguntas y posibilidades de investigación. En este sentido, los logros teóricos y el valor heurístico de una investigación dada, a través del proceso de abrir nuevos espacios de inteligibilidad, siempre exceden los límites aparentes de su significado momentáneo, ya que son 'materia prima' para una mayor elaboración de pensamientos sobre un tema específico en un contexto dado.

La subjetividad no puede estudiarse directamente a partir de información explícita, comportamiento o discurso. Sin embargo, uno de los principales problemas de la investigación cualitativa ha sido la ausencia de criterios sólidos para guiar el proceso de construcción de la información producida en la investigación. Como Teo señaló:

Dado que los datos no determinan las interpretaciones teóricas, interpretaciones contradictorias son posibles dentro de las prácticas actuales. De hecho, los criterios sobre lo que constituye especulaciones, interpretaciones y discusiones rigurosas serían capaces superar este problema. (Teo, 2008, p. 53).

Esta afirmación pone énfasis al carácter procesual y constructivo del conocimiento científico, despojándolo de tres aspectos que caracterizan a la ciencia empirista-positivista: la idea de que los datos tienen valor intrínseco de verdad, la lógica hipotético-deductiva y la certeza. El posicionamiento de Teo está afinado a la metodología constructivo-interpretativa a partir de la cual el investigador va generando paulatinamente construcciones que, conforme avanza el proceso teórico del trabajo de campo, se refinan dentro de un modelo teórico que es plausible para comprender,

explicar y/o intervenir el fenómeno estudiado (González Rey, 2007; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b).

El primer paso para construir una hipótesis, como explican González Rey y Mitjáns Martínez, es la elaboración de conjeturas, es decir, ‘(...) reflexiones, dudas e ideas, sobre las cuales un significado hipotético bien formulado aún no puede ser formulado’ (González Rey; Mitjáns Martínez, 2019, p. 50). Las conjeturas permiten que el investigador avance en un camino reflexivo sobre el campo, que, gradualmente, le permiten construir significados consistentes sobre el problema estudiado que no están explícitos en las informaciones ofrecidas en campo. Esos significados iniciales que produce el investigador con base en las informaciones generadas durante la investigación y en sus conjeturas se califica como indicadores (González Rey, 1997, 2000, 2007; González Rey & Mitjáns Martínez, 2016, 2017a, 2017b).

Los indicadores son hipotéticos; sin embargo, un indicador ayuda a la visibilidad de otro que es congruente con la construcción interpretativa del primero (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b). Tal proceso conduce a un conjunto de indicadores que son convergentes en su significado, sobre los cuales se puede construir y sostener una hipótesis. Esta relación entre indicadores e hipótesis, que son recursos teóricos en el proceso de construcción de información, es lo que lleva a la construcción del modelo teórico de la temática estudiada (González Rey, 2007).

Los indicadores se construyen como resultado de procesos dialógicos a lo largo de la investigación, en los que se utilizan y articulan diferentes dispositivos metodológicos. El sistema de indicadores no legitima la construcción teórica como criterio externo; es un dispositivo interno que confiere congruencia y legitimidad en relación con otras posibles construcciones basadas en informaciones de la investigación (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). La relevancia de este concepto es que permite la inteligibilidad de un proceso que nunca es explícito en la investigación, ya que es una expresión tanto de la calidad de la información producida por el participante, como de la calidad de la interpretación del investigador. No hay objetividad externa que deba respetarse, que es precisamente la naturaleza subversiva de este tipo de investigación, ya que se pretende superar las diversas reglas normativas subyacentes al tejido social, y que son constitutivas y constituidas por individuos (González Rey, 2014; González Rey & Mitjáns Martínez, 2016).

González Rey y Mitjáns Martínez (2019) explican que la construcción de indicadores e hipótesis es altamente singular, pero es orientada de acuerdo con un tema de investigación específico. Ésta avanza gradualmente en la proposición de una representación teórica más amplia sobre lo estudiado. Es un proceso de amplia duración en el cual diversas investigaciones direccionadas a un campo específico no son ‘actos de investigación’ aislados, delimitados por resultados específicos. En realidad, este tipo de abordaje realmente constituye un proyecto de investigación de mayor envergadura, el cual puede ser apoyado por un equipo científico.

El modelo teórico, construido a lo largo del proceso de investigación, no es una suma de información y hechos observados, sino una construcción intelectual compleja y dinámica del investigador, en la cual los indicadores, hipótesis e ideas del investigador se articulan en un nivel cualitativo específico de conocimiento (González Rey & Mitjáns Martínez, 2019). Esto supera cualquier forma de determinismo, permitiendo posibles caminos teóricos que también explican procesos individuales y singulares, algo que

a menudo ha pasado por alto en ciertos enfoques discursivos (Gergen, 1996; Shotter, 1995), en el que los agentes individuales se ven simplemente como un momento de tejido social discursivo.

Cabe destacar que la idea de generalización teórica adoptada en esta perspectiva, como explica González Rey (2014), no está relacionada con las conclusiones a través de procesos inductivos, sino con el avance de nuevos significados, promoviendo diferentes articulaciones teóricas entre estos nuevos significados. En este sentido, un estudio de caso singular puede agregar elementos que no se consideraron previamente en el modelo teórico en desarrollo. Tal concepción de generalización teórica está dirigida a la construcción de unidades de teoría-práctica orientadas a generar explicaciones parciales consistentes para el tema estudiado. La generalización, en esta perspectiva, es precisamente el valor que adquieren tales articulaciones y significados para comprender nuevas situaciones y eventos que, antes de esta construcción, eran ininteligibles.

Por ejemplo, dos servicios brasileños de salud mental son dos sistemas subjetivos sociales diferentes, aunque puedan compartir aspectos importantes de la misma subjetividad social² en una perspectiva más amplia del término (Goulart, Patiño, & González Rey, 2019). Por lo tanto, ambos generan diferentes dinámicas sociales y posiciones individuales en su funcionamiento. En este sentido, los estudios de caso de estos servicios se convierten en una forma interesante de estudiar sus diversas dinámicas sociales, por un lado, y las configuraciones de una subjetividad social más amplia, en la que ambos están integrados, por el otro (Goulart, 2019a, 2019b). Esto es lo que nos permite entender el estudio de un servicio de salud mental específico como una unidad constitutiva de una organización social compleja que lo trasciende. Al mismo tiempo, una de las formas en que se configura un espacio social es precisamente a través de las subjetividades individuales³ de quienes lo comparten. En este sentido, estudiar los procesos subjetivos individuales de diferentes usuarios del servicio, por ejemplo, es relevante tanto para comprender sus trayectorias únicas, sus recursos subjetivos y de sufrimiento, como para explicar algunos de los aspectos subjetivos sociales de los servicios de salud mental en los que están integrados.

Es por eso que podemos decir que, desde esta perspectiva, la subjetividad no se dicotomiza con relación a la objetividad o la materialidad. Según González Rey (2012, p. 125), 'la subjetividad no es lo opuesto a lo objetivo, es una calidad de la objetividad en los sistemas humanos producidos culturalmente'. Entre instituciones y personas no hay una relación de externalidad, porque como subjetividad social e individual, una de estas dimensiones está permanentemente atravesando a la otra, en un proceso dinámico siempre más allá del esquema causa-efecto. Todo esto lleva González Rey (1997, 2005) a proponer una nueva definición de objetividad científica, la cual: (1) es una producción teórica que tiene valor heurístico para explicar un conjunto de fenómenos históricamente ignorado; (2) articula teóricamente aspectos singulares como momentos de expresión de sistemas más amplios; (3) es provisional, ya que es un sistema en movimiento que gana o pierde capacidad de inteligibilidad; Finalmente, (4) es una definición que siempre está sujeta a nuevos enfoques científicos que confrontan los estudios y abren nuevos caminos posibles.

Por lo tanto, como hemos argumentado en otras publicaciones (Goulart, 2019a, 2019b; Patiño, 2016; Patiño & Goulart, 2016), la legitimación de lo singular nos lleva a reflexiones que están más allá de la singularidad y que son imposibles de alcanzar sin

prestarle atención. Un desarrollo importante de esta resignificación del lugar de singularidad en la investigación científica es el énfasis en el desarrollo de estrategias metodológicas que favorezcan el trabajo con los participantes en diferentes niveles, de acuerdo con las especificidades de las relaciones construidas.

Esto tiene consecuencias importantes para pensar en la relación entre el trabajo de campo y la construcción teórica. En este abordaje, se desarrollan uno al lado del otro. Uno es parte del otro. El proceso de investigación en sí mismo se entiende como un proceso teórico (González Rey & Mitjáns Martínez, 2016). Por lo tanto, se supera la dicotomía tradicional entre la recopilación de datos y el análisis de datos que ha caracterizado diversas formas de investigación cualitativa en psicología.

Además, esta propuesta epistemológica-metodológica está orientada a superar otra dicotomía ampliamente respaldada por la investigación cualitativa tradicional: la dicotomía entre investigación y práctica. Como explican González Rey y Mitjáns Martínez (2017b), la única diferencia entre práctica e investigación es la intención del profesional. Si bien la práctica está orientada a apoyar y favorecer el cambio en individuos, grupos e instituciones, la investigación tiene como objetivo producir un conocimiento general que trascienda la situación y a los participantes en su momento actual. De esta forma, los autores defienden la unidad entre investigación y práctica como una cuestión necesaria tanto para la realización de estudios más aterrizados a realidades culturales e históricas particulares, así como para generar intervenciones profesionales más reflexivas y críticas orientadas por un pensamiento científico.

Las construcciones interpretativas (conjeturas, indicadores e hipótesis) avanzan junto con los procesos dialógicos a lo largo del proceso de investigación. El diálogo y las construcciones teóricas están en constante retroalimentación (González Rey & Mitjáns Martínez, 2019). Las construcciones teóricas son la base de nuevas estrategias en las relaciones dialógicas a lo largo de la investigación. Recurrentemente, los momentos dialógicos de la investigación se desdoblan en informaciones y situaciones imprevisibles que son la materia prima para la teorización. El diálogo y la teoría están tan profundamente articulados en esta propuesta que uno se empobrece y es casi imposible sin el otro.

El posicionamiento de González Rey a este respecto es diferente de otros enfoques que también enfatizan el diálogo, como el construccionismo social (Anderson & Goolishian, 1996; Gergen, 1996). A diferencia de la posición de ‘no saber’ que caracteriza la posición del profesional/investigador en tales enfoques, la lógica de las conjeturas, los indicadores y las hipótesis expresa la relevancia de la producción de conocimiento a lo largo de la investigación, lo que difiere también de otras metodologías utilizadas según diferentes referenciales teóricos, como el análisis del discurso, el análisis narrativo y la fenomenología (González Rey & Mitjáns Martínez, 2019).

Esta centralidad que adquirió el lenguaje, la narrativa y el discurso, como categorías universalistas propuestas por los llamados enfoques postestructuralistas, tuvo como consecuencia la eliminación de las definiciones ontológicas, en la medida en que los individuos se conciben como epifenómenos de estos sistemas tratados como ‘mega-categorías’. Esto se expresa, por ejemplo, en el enunciado clásico ‘todo está estructurado como lenguaje’, una visión que no solo es determinista y anula toda posibilidad de subjetividad como sistema generador, sino también excesivamente racionalista porque está respaldada por una de las categorías que ha hegemonizado las concepciones de la ciencia psicológica en el siglo pasado: lo simbólico desprovisto de la dimensión emocional.

Desde la obra de González Rey (2018), el diálogo no es solo un fenómeno lingüístico/discursivo, sino un proceso subjetivo que implica formas impredecibles de comunicación, contradicciones y apertura al cambio. Como argumenta González Rey:

Por lo tanto, la diferencia de mi posición en relación con la psicología dialógica no es reducir la participación del individuo en el diálogo a solo otro agente de este proceso. Las personas que asumen posiciones activas durante el diálogo no son meros agentes que emergen durante este proceso. Los individuos pueden convertirse en sujetos activos, configurados como constituyentes activos y agentes de diálogo, en un proceso en el que nunca se agotan con el diálogo, porque los sujetos llevan al diálogo el “microcosmos” de toda su vida a través de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas que son inseparables de sus creaciones en el diálogo. (González Rey, 2016, p. 185)

En esta perspectiva, el diálogo y otros dispositivos metodológicos no se consideran como procedimientos diferentes (González Rey, 2007). Los instrumentos de investigación no se entienden como entidades a priori estandarizadas o validadas, sino como diversos recursos dialógicos que se desarrollan a lo largo de la investigación, con el fin de generar nuevas situaciones y provocaciones, muchas de las cuales se crean durante el proceso de investigación (González Rey, 2005). Los instrumentos, de hecho, adquieren un carácter dialógico, pues van produciéndose de forma dinámica y cambiante a lo largo de la investigación. Este movimiento es posible justamente por la calidad de las formas de comunicación y el tipo de vínculos creados entre investigadores y participantes del estudio.

Así, la metodología constructivo-interpretativa, fundamentada en la Epistemología Cualitativa de González Rey (2005), se opone a la necesidad de usar instrumentos como artefactos validados, estandarizados y universales, dentro de una visión que a menudo culmina en la reificación del instrumento. El instrumento es un dispositivo dialógico que el investigador utiliza y construye a partir de su creatividad, considerando las condiciones únicas de la relación establecida con los participantes en la investigación, para lograr una expresión auténtica y comprometida del otro, con la cual el investigador está subjetivamente involucrado. Por lo tanto, los estudios fundamentados en esta perspectiva generan situaciones de investigación diversas e innovadoras. Ejemplos de instrumentos que se desdobl原因 de esta lógica son: dinámicas conversacionales individuales y grupales, escritura reflexiva, completamiento de frases, imágenes relevantes para el fenómeno estudiado, producciones audiovisuales, entre otros. Todos estos instrumentos se orientan a generar expresiones genuinas y emocionalmente comprometidas de los participantes. En resumen, el instrumento favorece la relación en el campo, no a un patrón artificialmente idealizado. Las informaciones resultantes de este proceso no son ‘datos de investigación’ listos para ser analizados, sino elementos sobre los cuales el investigador construye su interpretación.

Como afirman González Rey y Mitjáns Martínez:

Partir de una nueva representación teórica de la subjetividad nos obligó a reformular la metodología en relación a cómo se ha utilizado en la investigación psicológica hasta el momento. Este proceso de resignificación implica un uso diferente de la teoría como parte de la conducción activa de la investigación y, al mismo tiempo, la trascendencia de la idea de aplicación de la teoría dentro de la investigación. Las teorías, desde nuestro punto de vista, no pueden aplicarse; Son dispositivos para construir conocimiento sobre preguntas de investigación inesperadas y desconocidas. (González Rey & Mitjáns Martínez, 2019, p. 58)

La unidad epistemológica-metodológica presentada hasta ahora, con base en la Epistemología Cualitativa y en la metodología constructivo-interpretativa, se fundamenta en la comprensión de que el conocimiento nunca es un resultado final, sino un tipo de aventura que puede superar permanentemente lo que hoy se concibe como fronteras científicas, generando inteligibilidad en los procesos que hasta ahora eran imposibles de ser pensados.

Es una propuesta en la que el investigador debe asumirse como sujeto del proceso de investigación, creando, imaginando y produciendo alternativas de inteligibilidad sobre el fenómeno que busca estudiar. El método abandona su abstracción y estandarización universal para convertirse en una dimensión viva, que expresa la capacidad del investigador para organizar dialógicamente sus propias preguntas, reflexiones y acciones en el mundo.

Consideraciones finales

En este artículo, hemos presentado y discutido los aspectos nucleares y constitutivos de la Epistemología Cualitativa y de la metodología constructivo-interpretativa de González Rey para el estudio de la subjetividad, desde una perspectiva cultural-histórica (González Rey, 1997, 2003, 2007, 2013; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). No es desconocido que la psicología y algunas áreas afines como la educación, la salud y los estudios socio-antropológicos, actualmente enfrentan nuevos desafíos epistemológicos, metodológicos, sociales, culturales y políticos. La propuesta de González Rey ha generado una alternativa frente al dominio de los estudios cualitativos monopolizados por las ciencias antropológicas de corte determinista, la psicología individual y la psicología sociologizante, para enfrentar varios de los problemas epistemológicos, teóricos y metodológicos que hemos tratado a lo largo de este artículo.

Teniendo en cuenta lo que hemos discutido, finalizamos proponiendo que la Epistemología Cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa representan una alternativa con valor heurístico, frente a los desafíos anteriores, porque:

- Propone formas de producción de conocimiento científico que resaltan una lógica configuracional en la que el investigador debe estar implicado subjetivamente en su labor. Durante el proceso de generación de saber, González Rey propone una metodología constructivo-interpretativa que orienta a nuevos investigadores hacia la constitución de un pensamiento científico que se mantiene vivo, en constante generación y evolución.
- Desafía la metodolatría (Chamberlain, 2000; Janesick, 1998) dominante de las perspectivas empiristas-positivistas, a partir de formas alternativas y creativas de investigar y producir conocimiento científico. En términos metodológicos, revitalizar al investigador y a los participantes, como agentes activos y comprometidos emocionalmente en una relación dialógica, ha sido fundamental para superar la cosificación de las personas en los estudios antropológicos.
- Genera reflexividad epistemológica sobre las concepciones y prácticas científicas que se naturalizan dentro de los estudios antropológicos, revitalizando la innovación teórica y el valor del investigador como autor que abre nuevos campos de inteligibilidad sobre los fenómenos estudiados.

- Abre un nuevo campo de reflexión articulado a una concepción teórica-ontológica de cualidad particular–la subjetividad–que aporta nuevas significaciones a las ciencias antropológicas en general. Pensar en la subjetividad, en esta perspectiva, implica superar las dicotomías clásicas de la ciencia moderna, para proponer un entrelazamiento entre el individuo, la sociedad y la cultura.
- Reconoce el valor de la emoción dentro de los procesos subjetivos que se investigan. La emoción, que había sido una categoría subalternizada frente a la hegemonía de lo simbólico, ahora tiene una centralidad en la producción de conocimiento científico, lo que permite nuevas miradas con valor heurístico.
- Recupera al sujeto, un concepto que se ha confinado a las limitaciones del razonamiento científico cartesiano, para revitalizar las posiciones de los individuos y grupos que resisten y crean alternativas de vida frente a los sistemas dominantes que los normatizan y atentan contra los procesos de singularización humana.

Notas

1. El sujeto, como categoría teórica, no es equivalente a las nociones de individuo o persona. El sujeto es un concepto que representa la apertura de un espacio de subjetivación individual y/o social cualitativamente diferenciado caracterizado por un posicionamiento activo, crítico y creativo en relación a los procesos de normatización. El concepto de sujeto implica la idea de ruptura dentro de instancias sociales normativas, lo que se considera crucial tanto para el cambio individual como social (González Rey, 2016, 2018).
2. La subjetividad social es un concepto que surgió en 1991 como resultado de las discusiones teóricas y políticas dentro de la Psicología Social Crítica latinoamericana en la década de 1980 (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a). La subjetividad social articula los sentidos subjetivos, que, siendo producidos en diferentes esferas de la vida social, están presentes de diversas maneras en cualquier grupo u organización social en el momento preciso de su funcionamiento. En este sentido, no es externo a los individuos, sino una producción imaginaria que caracteriza la forma en que las experiencias sociales son subjetivadas por un grupo social (González Rey, 2000).
3. La subjetividad individual se refiere a los procesos y formas de organización subjetiva del individuo, que incorporan, contradicen o confrontan permanentemente los espacios sociales de subjetivación. En este nivel, surgen las historias constitutivas únicas de los diferentes individuos (González Rey, 2003).

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

ORCID

José-Fernando Patiño-Torres  <http://orcid.org/0000-0002-3467-2839>

Daniel M. Goulart  <http://orcid.org/0000-0002-0254-0137>

References / Referencias

- Anderson, H., & Goolishian, H. (1996). El experto es el cliente: la ignorancia como enfoque terapéutico. In S. McNamee & K. Gergen (Orgs.), *La terapia como construcción social* (pp. 45–60). Barcelona: Paidós.
- Chamberlain, K. (2000). Methodolatry and qualitative health research. New Zealand. *Journal of Health Psychology*, 5, 285–296.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- González Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas (Online): Individuo y Sociedad*, 15(1), 5–16.
- González Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (2017a). *Subjetividade: epistemologia, teoria e método*. Campinas: Alínea.
- González Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (2017b). Epistemological and methodological challenges for the study of subjectivity from a cultural-historical perspective. In M. Fler, F. González Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 264–296). New York, NY: Springer.
- González Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (2019). The constructive-interpretative methodological approach: Orienting research and practice on the basis of subjectivity. In F. L. González Rey, A. Mitjans Martínez, & D. M. Goulart (Eds.), *Subjectivity within cultural-historical approach: Theory, methodology and research* (pp. 37–60). Singapore: Springer.
- González Rey, F. L. (1997). *Epistemología Cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.
- González Rey, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. México: Paraninfo.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. Tradução de Raquel Souza Guzzo.
- González Rey, F. L. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In F. L. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 27–51). São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción del conocimiento*. México: McGraw-Hill.
- González Rey, F. L. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8, 20–34.
- González Rey, F. L. (2014). Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In A. Mitjans, M. Neubern, & E. V. Mori (Orgs.), *Subjetividade contemporânea. Discussões epistemológicas e metodológicas* (pp. 13–34). Campinas: Alínea.
- González Rey, F. L. (2016). Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint: Moments, paths, and contradictions. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 36, 175–189.
- González Rey, F. L. (2017). The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47, 502–521.
- González Rey, F. L. (2018). Subjectivity and discourse: Complementary topics for a critical psychology. *Culture & Psychology*. doi:10.1177/1354067X18754338
- González Rey, F. L., & Patiño, J. F. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Revista Estudios Sociales*, 60, 120–127.
- Goulart, D. M. (2018). A pesquisa qualitativa em psicologia: contradições, alternativas e desafios. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 7, 2–7.
- Goulart, D. M. (2019a). *Saúde mental, desenvolvimento e subjetividade: da patologização à ética do sujeito*. São Paulo: Cortez.
- Goulart, D. M. (2019b). *Subjectivity and critical mental health: Lessons from Brazil*. London: Routledge.
- Heisenberg, W. K. (1995). *Física e filosofia*. Brasília: UnB.

- Janesick, V. J. (1998). The dance of qualitative research design: Metaphor, metodolatry, and meaning. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 35–55). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Koch, S. (1981). The nature and limits of psychological knowledge. *American Psychologist*, 36, 257–269.
- Koch, S. (1985). The nature and limits of psychological knowledge: Lessons of a century qua 'science'. In S. Koch & D. Leary (Eds.), *A century of psychology as science* (pp. 75–99). New York, NY: McGraw-Hill.
- Koch, S. (1999). *Psychology in human context: Essays in dissidence and reconstruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Patiño, J. F. (2016). *A formação investigativa de doutorandos em educação e psicologia: um estudo da relação orientador-orientando a partir da Teoria da Subjetividade*. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Patiño, J. F., & Goulart, D. M. (2016). Qualitative Epistemology: A scientific platform for the study of subjectivity from a cultural-historical approach. *The Journal of International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 161–181.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (2004). Naturaleza y creatividad. In I. Prigogine (Org.), *¿Tan solo una ilusión? Una exploración del caos al orden* (pp. 67–98). Barcelona: Tusquets Editores.
- Shotter, J. (1995). Dialogical psychology. In J. A. Smith, R. Harre, & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking psychology* (pp. 160–178). London: Sage.
- Teo, T. (2008). From speculation to epistemological violence in psychology: A critical hermeneutical reconstruction. *Theory & Psychology*, 18, 47–67.

Funds of identity and subjectivity: finding new paths and alternatives for a productive dialogue (Fondos de identidad y subjetividad: búsqueda de nuevas vías y alternativas para un diálogo productivo)

David Subero

To cite this article: David Subero (2020) Funds of identity and subjectivity: finding new paths and alternatives for a productive dialogue (Fondos de identidad y subjetividad: búsqueda de nuevas vías y alternativas para un diálogo productivo), Studies in Psychology, 41:1, 74-94, DOI: [10.1080/02109395.2019.1710799](https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710799)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710799>



Published online: 25 Feb 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 83



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Funds of identity and subjectivity: finding new paths and alternatives for a productive dialogue (*Fondos de identidad y subjetividad: búsqueda de nuevas vías y alternativas para un diálogo productivo*)

David Subero

Universitat de Girona

ABSTRACT

This article represents an attempt to advance theoretically in the dialogue between two themes that have become increasingly popular in the fields of psychology and education within historical-cultural psychology: funds of identity and subjectivity. Although these relatively new lines of research can advance within a framework of symbolic-affective processes of the human phenomenon, sharing the focus of development as one of their convergent characteristics, there are also notable divergences between both approaches. To resolve these tensions, we put forward the theoretical approach called Funds of Identity within a subjective ontology, which proposes transcending the division between negative or positive emotions, and the idea of the accumulation of life experiences, towards positions of greater complexity, where life experiences are understood to be a stream of senses and subjective configurations.

RESUMEN

En este artículo se pretende avanzar teóricamente en un diálogo entre dos constructos teóricos que han alcanzado un creciente interés para los campos de la psicología y la educación dentro de la psicología histórico-cultural: los fondos de identidad y la subjetividad. Si bien estas líneas de investigación recientes pueden avanzar en el marco de los procesos simbólico-afectivos del fenómeno humano compartiendo el foco del desarrollo como una de sus características convergentes, también existen divergencias notables entre ambas aproximaciones. Para resolver estas tensiones se sugiere la articulación teórica de los Fondos de Identidad dentro de una ontología subjetiva en la que se propone trascender la división entre las emociones negativas o positivas, así y como la idea de la acumulación de las experiencias de vida por parte de las personas, hacia posicionamientos de mayor complejidad y en donde las experiencias de vida son entendidas como flujo de sentidos y configuraciones subjetivas.

ARTICLE HISTORY

Received 24 May 2019
Accepted 12 November 2019

KEYWORDS

subjectivity; funds of identity; cultural-historical approach; psychology; education

PALABRAS CLAVE

subjetividad; fondos de identidad; enfoque histórico-cultural; psicología; educación

CONTACT David Subero  david.subero@udg.edu; davidsubero@gmail.com  Departamento de Psicología, Universitat de Girona, Plaça Sant Domènec, 9, 17071, Girona, España.

English version: pp. 74–83 / Versión en español: pp. 84–93

References / Referencias: pp. 93–94

Translation from Spanish / Traducción del español: Liza D'Arcy

© 2020 Fundación Infancia y Aprendizaje

Over the last 10 years, there has been a significant shift in interest towards issues related to the affective processes of the human phenomena, whether social or individual. An example of this is the growing interest in topics such as emotions, as well as the validity of concepts such as *perezhivanie* (Blunden, 2014, 2016; Clarà, 2016), social development situation (Fleer, González Rey, & Veresov, 2017) and sense (González Rey, 2016a; González Rey, Mitjáns Martínez, & Goulart, 2019). In the same vein as above is the Funds of Identity approach (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Esteban-Guitart, 2016) and González Rey's Theory of Subjectivity (1998, 2011, 2016a; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a, 2017b). The theoretical antecedents of the Funds of Identity have their origin in the concept of Funds of Knowledge (Llopart & Esteban-Guitart, 2018; Subero, Vila, & Esteban-Guitart, 2015) and focus mainly on the educational processes. Subjectivity, on the other hand, as a historical-cultural production has its antecedents in Soviet psychology, especially in the concepts of sense and *perezhivanie* formulated by Vygotsky and in the studies of personality and morals carried out by Bozhovich (González Rey, 2011, 2016a). In addition, the Theory of Subjectivity has established itself as a theoretical tool capable of being used to discuss both educational processes and research studies within the fields of social psychology and mental health (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a; Goulart, 2019). Both lines of research have a common focus on human development. That is, they both focus on the origin of the development processes in the synthesis of the person, history and the social, denying that experience is a direct reflection of external reality (Esteban-Guitart & Moll, 2014; González Rey, 2015, 2016a). For both concepts, life can be experienced by different people differently, concluding that it is not direct external practice that determines development but the subjective side of culture that organizes and configures those process (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Fleer et al., 2017). Together with the points of convergence between both lines of research, this article discusses some differences between them. Namely: (a) the division between positive or negative emotions in the Funds of Identity; and (b) the process of accumulation of life experiences as a form of self-definition compared to the understanding of life experiences as a continuous flow of subjective senses.

Human development in the funds of identity and in the Theory of Subjectivity

This section begins by describing and then contrasting the similarities in human development that the Funds of Identity have, paying special attention to their foundation in the concept of *perezhivanie* and 'social development situation', as well as the basis of development of the Theory of Subjectivity, constituted from a new ontology that falls within a historical-cultural framework. In addition, I point out some qualitative peculiarities that may exist between one way and another of understanding human development, a fact that enriches, as I see it, the understanding of the funds of identity and subjectivity in a broader context.

Funds of identity

The Funds of Identity approach falls under a theoretical framework that emphasizes the connection of the interests and lives of the students with their formal educational practices (Esteban-Guitart, 2016). According to the Funds of Identity, identity is

understood be ‘socially distributed and located, historically accumulated and culturally developed resources that emerge from essential socio-cultural practices in self-understanding, self-expression and self-definition’ (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 37). The approach is developed within the tradition of the Funds of Knowledge, but it is differentiated from it because the perspective and the unit of analysis are not located in the family; it attempts to incorporate perspective and the unit of analysis in the apprentice.

The Funds of Knowledge are an approximation that understands that all families accumulate bodies of beliefs, ideas, skills based on their participation in market activities, cultural practices and hobbies that are valid enough to be recognized within formal school contexts (Moll, 2019; Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992). That is, valid as a resource for education. The Funds of Knowledge understand human development based on the Vigotskyan principal that psychological artefacts or tools mediate human behaviour (Vygotsky, 1978). Funds are semiotic resources that are distributed outside the individual while remaining within their mind since there is an irreducible tension between the individual and the mediating devices or instruments that the individual uses in the social worlds through which they travel and learn. Thus, the job of the teacher-researcher is to collect those distributed resources, especially within the context of the family, using a series of methodological tools, mostly ethnographic, and transform them into resources for education. For this, there is a mediation space called study groups, which are constituted as communities of practice (Esteban-Guitart, Serra, & Llopart, 2018). Study groups are a mediation space that associates visits to family homes with curricular and pedagogical practice in the classroom. Mediation is not an isolated and uncritical construction; it is a dynamic analysis unit that understands the individual and their social environment (Moll, 2014). In this sense, we refer to mediation of life and activity contexts such as school and family through what is generated in the study group, which establishes bridges between both contexts and practices — what Esteban-Guitart et al. (2018) call ‘intercontextual mediation’. In this way, those study groups are also a mediating context at an interpersonal level, as they become learning spaces for the participants, university teachers and researchers. The mediation that makes the study group spaces possible also facilitates the selection of skills and knowledge and thus establishes improvements in connections with educational practice. Finally, the curricula based on the Funds of Knowledge are related to the students’ lives.

The Funds of Identity approach goes one step further by incorporating the apprentice as an ‘active’ agent based on their different resources and life experiences. Funds of Identity can be understood as historically accumulated, culturally developed and socially distributed resources that are essential for self-definition, self-expression and self-understanding (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Identity is embodied in sociodemographic conditions, social institutions, artefacts, references, practices and activities that are important for the individual and that are categorized into five broad areas: (1) geographical; (2) practical; (3) cultural; (4) social; (5) institutional (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Although we aim to understand identity not as a sum of components, but as a unit that ‘is not a metaphysical concept but an empirical concept and associated with what the individual does; to their phenomenological and subjective experience, evaluative of what is happening and which they believe to be relevant, significant’

(Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 34), in practice they retain a certain operational positioning, characteristic of the Vygotskian instrumental stage (González Rey, 2011): the use of a priori categories to distribute the possible funds of identity collected.

Perezhivanie and social development situation appear as central axes in the theoretical approach of Funds of Identity (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Nogueira, 2014). From the first moment, there is the intention of associating identity with a Vygotskian perspective sensitive to the individual as a generator of significant expressions that define it. Furthermore, identity is also understood as a process where the person internalizes external resources to define themselves. This idea is included within the notion of identity artefacts (Esteban-Guitart & Llopart, 2019; Subero, Llopart, Siqués, & Esteban-Guitart, 2018) as resources and/or epistemic instruments that allow the person to produce sense in relation to what is most relevant and meaningful for them. It can be argued that identities, created in interactions between people in a given context, are lived experiences — *perezhivanie* — experienced within oneself (Esteban-Guitart & Moll, 2014). The social situation of development is defined as the impossibility of representing the influence of the environment as an objective influence (Fleer, 2017). That is, by the non-separation of the child's psychic organization. There is a unity of personality and an environment in developing children that is irreducible. The unity of the social situation of development is *perezhivanie*, that is, the child's emotional-intellectual relationship with the environment. The child's experiences with the environment and what the child brings to that experience are what are considered significant in this relationship (González Rey, 2011). The unity that forms the identity between the child's personal experience is inseparable from the environment in which they dynamically, complexly and holistically develop, and that brings us closer to a systemic vision of human development. In the Funds of Identity approach, however, the way in which external experience becomes internal can lead, although not explicitly explained in theory, to the assumption of the concept of refraction. Refraction outlines how external situations are incorporated by the child into their life experience (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 33). That is, it is configured as a kind of psychological prism that determines the role and influence of development (Veresov, 2017). Thus, the same development situation is experienced by different people in a different manner, depending on what and how social components are refracted by the individual based on their previous characteristics and experiences. Thus, sociodemographic conditions, social institutions, artefacts, references, practices and activities that embody identity do not directly impact on the person or determine their behaviour but instead vividly comprise them (Van der Veer & Valsiner, 1994). For Esteban-Guitart and Moll (2014), the emotional and cognitive processes that enable refraction — whose origins lie in social, historical and cultural activities — help to integrate identity.

In my opinion, understanding identity as affective-intellectual configurations that have their origin in culture but that are refracted in a different and particular manner in the individual is seen as an attempt to move towards the emergence of dynamic configurations that facilitate human development processes (González Rey, 2016a). However, the consolidation of these dynamic configurations is qualitatively and ontologically incompatible with understanding psychological development based on higher-order psychological functions (Holland & Lachicotte, 2007) which have been internalized and culturally organized through mediation in symbolic productions. Furthermore, the use of concepts such as refraction, although with the desire to advance in overcoming the understanding of the psyche as an epiphenomenon of external productions, continues to retain a certain internalization as

a mechanism of social formation of the human mind (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

From the previous dilemma, an approach to González Rey's proposal (González Rey, 1998, 2011, 2016a; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a, 2017b) is put forward, where a new ontology is suggested with the aim of enabling a qualitatively different, holistic and systemic framework of human development processes in which the cognitive-affective aspect moves beyond operational systems and psychological functions such as cognition or intelligence. That is, the Theory of Subjectivity.

The Theory of Subjectivity

The aetiology of both the Theory of Subjectivity and the Funds of Identity are the concept of *perezhivanie* and social development situation, in addition to that of 'sense' (González Rey, 2016a). The Theory of Subjectivity is defined by the processes and symbolic-emotional organizations that are generated by human beings when living an experience (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b). That vision of unity between the experience of life and the emotional sense that the individual develops predisposes them to taking the path opened by Vygotsky towards a new ontology of human development, centred on subjective processes. The fostering of human development shares a non-linear, non-universal, non-deterministic understanding with Funds of Identity, and is a process that is sensitive to the context of development in which the individual is located (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). Moreover, in the development process both conceptions imply the experiences lived through the configurations of the individual, the social spaces where they interact and the actions in which they participate. However, the development of a new ontology is marked by the construction of a new specific theoretical system that facilitates processes that are qualitatively different to psychological processes as a necessary condition of their development and culture. An example of this is that the emergence of the subjective system marks the difference between non-human and human animal species (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b). This new ontological system based on subjectivity breaks with the traditional idea of subjectivity as a reductionist term limited to an individual and private focus (González Rey et al., 2019). Far from this concept, and consistent with a framework that understands the origin of development processes in culture, subjectivity is shaped as a historical system, organized over time, which aims to accompany the dynamic nature of the human experience, understanding it in its subjective context (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). In my opinion, González Rey understands that subjective development is the greatest exponent of 'human' development (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b). In this way, the subjective is manifested in experience, transcending psychological development, in such a way that it is configured not as a direct expression of the objective conditions of life but as a resource that creates, through its generating and imaginary character, configurations to live such experiences in a particular manner. It is only from these configurations that experiences make sense — what in nomenclature of the Theory of Subjectivity is called subjective senses. It is in the subjective senses where the ontological definition of subjectivity resides. The subjective senses are thus constituted as symbolic-emotional units — unlike the cognitive-affective units of *perezhivanie* — which facilitate the integration of the multitude of human experiences that transit as a constant flow, integrating the past and present and projecting possible futures. In turn, the integration and stability of certain conglomerates of subjective senses constitute

subjective configurations. Subjective configurations allow a certain organization of the course of life experience, but they are not a stable structure that guides development a priori. This is why no taxonomy or previous categories are configured or established in this process. As the approach is a complex phenomena, the configured subjective senses can generate new spaces of sense, self-generated by the person, the result of the constant flow in the coming of life experience, both social and individual. The constant generation of new subjective senses enables processes involved in decision-making by the individual, which in turn is a generating source of new subjective senses, and this can lead to the opening of new paths of subjectivation (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

However, it is possible to open new paths of subjectification in individuals without these actions being consistent with the subjective senses of the apprentice. If we think about it, there are innumerable times the teacher generates theoretical knowledge that is related to what they consider best for the student. This 'best for the other' (Mori & Goulart, 2019) is a rational premise that, in fact, leads to the imposition of the teacher. These pathways of subjectivation can often be related to resistance, suffering or difficulties that can later lead to learning difficulties, failure or school dropout (Santos-Bezerra & Rossato, 2019). That is, the teacher is not there to transmit knowledge; their role is to confront and stimulate. The subject exists as a creator and generator of sense and meaning in the teaching and learning activity. Thus, one of the fundamental functions of the teacher is to promote the emergence of the learner as a subject. We understand the subject to be an individual or group that is capable of generating an alternative path of subjectivation in the normative institutional space in which it acts (Mitjáns Martínez & González Rey, 2017, p. 52).

To enable the subject to emerge, we need to understand the permanent presence of social subjectivity in the individual processes of subjective configuration. That is, although experiences are experienced individually, subjectivity is both individual and social. It is important to overcome the prevailing reductionism that argues that psychology essentially refers to the individual and social processes such as family or groups and ignores other constitutive aspects such as social subjectivity that develop in different subjective senses (Mori & Goulart, 2019). Social subjectivity represents the articulation of subjective senses, which occur in different spheres of social life and define the constitution and dynamics of any social group or organization (González Rey, 2016b). In this way, subjective senses that appear in experiences lived as a student, son, brother, friend, race, gender, culture, city, neighbourhood, social fabric, etc., are inseparable from the manner in which the apprentice, for example, lives and feels their relationship with the school, with the teacher or with school learning. This constant flow of emotions with multiple symbolic expressions that shape dominant emotional states, being present in their possible decisions as an individual, facilitates the emergence of new subjective senses that in turn imply new subjective configurations. The genuineness of the subjective senses, as we will see below, is that they transcend value judgements, thus expressing their heuristic and integral value (González Rey, 2018a; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

Beyond positive or negative life experiences: subjective senses and configurations

The concept of experiences and emotions, evaluated as positive or negative, has its origin in the same concept of *perezhivanie*, and despite promoting the unit of analysis

of the experience of life between the cognitive and the emotional, is not separate from a specific ontology that marks the duality between the social and the individual, as well as between the negative or the positive (González Rey, 2018a).

The Funds of Identity are circumscribed within an approach in which emotions are located in an integral affective-cognitive system that aims to be complex but which is part of a functioning, of socially situated origin, that remains embedded in artefacts, people, places and activities (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Some authors have argued that researchers who have carried out interventions based on the Funds of Identity approach in its various meanings have only emphasized positive experiences (Poole, 2017; Poole & Huang, 2018). Conversely, the Dark Funds of Knowledge (Zipin, 2009, 2013; Subero et al., 2015) was used to highlight knowledge about life difficulties from students' experiences such as racism, violence, conflict or poverty. In addition, there have also been experiences developed by Esteban-Guitart, Subero, and Brito-Rivera (2015) in which the Funds of Identity approach was used to foster processes of educational social justice with young people at risk of social exclusion, where life experiences, both positive and negative, were used to generate a positive discourse through an active methodology with resources as varied as the identity song, the learning spiral and comics. However, despite attempts to seek unity in the development of lived experiences, previous research shared the difficulty of developing a theoretical and methodological (and even ontological) approach that recognizes the full and integral range of all human experiences (Poole, 2017).

In the search for greater integration, Poole and Huang (2018) have proposed the category of existential funds of identity, which are understood as positive and negative experiences that students develop and appropriate to define themselves and help them grow as beings humans (p. 5). Existential funds of identity are presented as an additional category to complement the typologies already established in funds of identity such as geographical, social, cultural, institutional and practical. Existential Funds of Identity are understood as unified experiences, both positive and negative, that teachers collect from their students to foster their personal growth as individuals.

However, in their attempt to transcend Funds of Identity, Poole and Huang (2018) may have sustained some of the limitations detected by the approach in its infancy. That is, at first, the dichotomy between the positive and negative continues, while simultaneously defending the subjectivity of life experiences in these processes. It is my understanding that it is not possible to move towards a new unit of life experience that flows over time, integrates and unfolds in different ways while at the same time participating in the classification of traditional Funds of Identity by adding an aprioristic category. As I see it, understanding the development of human identity in this manner moves away from the idea of life experience as a continuous flow of subjective processes, to the extent that it constrains its emergence and development.

On the other hand, Poole (*in press*) recently reflected on the above and proposed an alternative theoretical approach to investigating the identities and life experiences of minority students from the perspective of subjectivity based on a historical-cultural framework (González Rey, 2016a, 2018a). His approach makes it possible to neutralize some of the above limitations and incorporate the ontological reference of subjectivity, beginning to overcome dichotomous logic with a marked objective

character that in my opinion has not been mitigated in any of the previous theoretical proposals.

Thus, I agree with Poole ([in press](#)) when he states that the polarization of experience in positive or negative experiences is inconsistent with the way in which individuals experience and make sense of reality. However, unlike him, I understand that reality goes beyond the meanings through the knowledge we produce and emerges and reconfigures itself autogenatively from new subjective configurations and fosters the emergence of the figure of the subject and the importance of social subjectivity within the framework of the Theory of Subjectivity.

From accumulation to the flow of experiences: existential alternatives generators

One of the central topics of debate both in the Funds of Identity and Theory of Subjectivity has been the way in which life experiences are represented by individuals to favour their own development. Regarding the Funds of Identity, the premise of the accumulation of knowledge and life experiences for self-definition has been a fundamental principle in the conception of the approach (Subero, Vujasinovic, & Esteban-Guitart, 2017). This accumulation was carried out through cultural practices and experiences, which were based on activities of daily life, which the individual internalizes by creating funds of identity (p. 251). That is, identity is located both in the mind of the individual and through them from other references, artefacts, activities and scenarios (Esteban-Guitart & Moll, 2014). However, when understanding human identity as a process that is mediated through distributed semiotic resources and in a priori categories, there is a risk of perceiving external experiences as original symbolic units that are yet to be discovered (Hviid & Villadsen, 2014). Thus, affective processes and intellectual operations linked to the meaning referring to an external reality are processes that complement each other, but emotions only acquire importance in external experience if what is symbolic of said experience is associated with its meaning in reality, somehow establishing a subordination of the emotional character to the significance of the external experience by the individual. That is, any technique or artefact that serves to self-define, such as a text, a drawing or an avatar, will be subject to the 'way they are experienced', a cognitive-emotional process, in which cognition acquires, through the same configuration of the unit of analysis linked to the external symbol, a higher importance than the emotional. This suggests that the understanding of *perezhivanie* as a 'cognitive-affective' unit in a traditional ontological framework does not exceed the understanding of identity as an empirical nature, a fact that puts us in a positivist ontological position (González Rey, 2015).

Therefore, the need to move towards an ontology based on a historical-cultural subjectivity is put forward for the establishment of symbolic-emotional units in the emergence of Funds of Identity. That is, identity in a classical sociocultural framework can be inscribed in objects and artefacts that develop historically and are socially distributed in their original form, but to truly capture historicity and distribution as experienced by the individual, researchers need to focus on the subjective as a unit within a new ontology. In this way, the understanding of subjective processes as symbolic-emotional units is expressed so that the symbolic operation is a generator of

emotion, in a process in which imagination, feeling and fantasy are inseparable from intellectual realization, appearing as the same subjectively configured process. This is a fundamental change to the way in which the emotional experience is experienced by the person, since once they appear subjectively configured, they are creators of multiple subjective senses, which forms part of the motivational character intrinsic to any subjective function or process (González Rey, 2016a). It is presumed that this difference in the configuration of experience can mark a before and after in the understanding of the Funds of Identity, moving from initially understanding them as a process of accumulation of experiences to understanding them as an existential alternative generator.

Conclusions

The Funds of Identity approach is based on a simple idea. It is a fund of resources that students configure from their social worlds, trajectories and life experiences to self-define, self-conform or self-express. The challenge is to use Funds of Identity to develop effective pedagogies in formal instruction that facilitate the connection of students' life experiences to academic and school learning experiences (Esteban-Guitart, 2016).

However, recent research into Funds of Identity has found some limitations. It is my understanding that identity in a subjective framework is largely constituted in processes that can only appear indirectly in the form of metaphor and symbolism (González Rey, 2018b). Therefore, we must overcome the division of emotions and experiences as positive or negative in order to understand them as qualitatively different combinations — symbolic-emotional units — into new units, such as the subjective senses and configurations (González Rey et al., 2019). Thus, the accumulation of experiences ceases to be an adequate procedure to understand how individuals define themselves, and the flow of subjective experience becomes the foundation of self-expression and understanding. This is why identity needs to be reconfigured, so that it is the individuals who live those experiences that define identity as subjective production (González Rey et al., 2019). Thus, it is not the way in which emotions are experienced by individuals that has an impact on the significant experience. What configures the experience of sense in the individual is a complex, holistic and subjective process, symbolic expressions that emerge as subjective senses and subjective configurations that lead to challenges, efforts and the search for self-generated existential alternatives (González Rey, 2018a). In addition, the subjective senses that emerge in the individual have much to do with the spaces of social subjectivity where they are generated. For example, a child who feels excluded in class because of their race will understand race based on their subjective experience at that school. However, the condition of race in subjective or family or communal spaces can be very different to the race condition, as well as in the way in which identity in a subjective framework will be configured (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a). Thus, advancing in a definition of identity as a subjective process suggests taking into account not only the symbolic-emotional units in a different ontology, in a complex process of symbolic expressions that emerge as subjective senses and subjective configurations. To open real pathways of realization in the individual, it is essential to ensure that the figure of the subject and the importance of social subjectivity emerge within the framework of the Theory of Subjectivity. Future lines of research will have to determine the extent to which the

framework of subjectivity of a historical-cultural nature can increase the development of Funds of Identity by opening new challenges in a holistic platform that allows higher levels of subjective sense in students.

Fondos de Identidad y subjetividad: búsqueda de nuevas vías y alternativas para un diálogo productivo

En los últimos 10 años se ha dado un cambio interesante hacia temas relacionados con los procesos afectivos de los fenómenos humanos, ya sean sociales o individuales. Ejemplo de esto es el creciente interés en temas como las emociones, así como la vigencia de conceptos tales como *perezhivanie* (Blunden, 2014, 2016; Clarà, 2016), situación social del desarrollo (Fleer, González Rey, & Veresov, 2017) y sentido (González Rey, 2016a; González Rey, Mitjans Martínez, & Goulart, 2019). Junto a los anteriores, encontramos en el enfoque de los Fondos de Identidad (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Esteban-Guitart, 2016) y la Teoría de la Subjetividad de González Rey (1998, 2011, 2016a; González Rey & Mitjans Martínez, 2017a, 2017b). Por parte de los Fondos de Identidad, sus antecedentes teóricos tienen su origen en el concepto de Fondos de Conocimiento (Llopart & Esteban-Guitart, 2018; Subero, Vila, & Esteban-Guitart, 2015) y se focalizan principalmente en los procesos educativos. La subjetividad, por otra parte, como producción histórico-cultural, tiene sus antecedentes en la psicología soviética; en especial en los conceptos de sentido y *perezhivanie* formulados por Vigotsky así como en los estudios de la personalidad y la moral desarrollados por Bozhovich (González Rey, 2011, 2016a). Además, la Teoría de la Subjetividad, se ha consolidado como una herramienta teórica capaz de ser usada para discutir tanto procesos educativos, como estudios de investigación dentro de los campos de la psicología social y la salud mental (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a; Goulart, 2019). Sin embargo, ambas líneas de investigación tienen un enfoque común en el desarrollo humano. Es decir, las dos destacan el origen de los procesos de desarrollo en la síntesis de la persona, la historia y lo social negando que la experiencia sea un reflejo directo de la realidad externa (Esteban-Guitart & Moll, 2014; González Rey, 2015, 2016a). Para ambas concepciones, las experiencias de vida pueden ser vividas por diferentes personas de forma diferente, concluyendo que no es la práctica externa directa lo que determina el desarrollo, sino el lado subjetivo de la cultura lo que organiza y configura dicho proceso (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Fleer et al., 2017). Junto con los puntos de convergencia entre ambas líneas de investigación, este artículo discute algunas diferencias entre ellas. A saber: (a) La división entre emociones positivas o negativas en los Fondos de Identidad; (b) El proceso de acumulación de experiencias de vida como forma de auto-definición versus la comprensión de las experiencias de vida como un flujo continuado de sentidos subjetivos.

El desarrollo humano en los fondos de identidad y en la Teoría de la Subjetividad

Esta sección empieza describiendo y luego contrastando las similitudes en relación al desarrollo humano que tienen los Fondos de Identidad, prestando especial atención a su

fundamento en el concepto de ‘perezhivanie’ y ‘situación social del desarrollo’ así como a las bases del desarrollo de la Teoría de la Subjetividad, constituidas a partir de una nueva ontología en un marco histórico-cultural. Además, apunto algunas particularidades cualitativas que puede haber entre una forma y otra de entender el desarrollo humano, hecho que enriquece, a mi entender, la comprensión de los fondos de identidad y subjetividad en un contexto amplio.

Fondos de Identidad

Los Fondos de Identidad se constituyen como un marco teórico a favor de la conexión de los intereses y vidas de los estudiantes con sus prácticas educativas formales (Esteban-Guitart, 2016). La identidad, desde los Fondos de Identidad, se entiende como una suerte de ‘recursos, socialmente distribuidos y situados, históricamente acumulados y culturalmente desarrollados que emergen a partir de prácticas socioculturales esenciales en la auto-comprensión, auto-expresión y auto-definición’ (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 37). El enfoque se desarrolla dentro de la tradición de los Fondos de Conocimiento y a diferencia de éste, en dónde la visión y la unidad de análisis se sitúa en la familia, los Fondos de Identidad intentan incorporar la visión y la unidad de análisis del aprendiz.

Los Fondos de Conocimiento se constituyen como una aproximación que entiende que todas las familias acumulan cuerpos de creencias, ideas, habilidades basadas en la participación de actividades laborales, prácticas culturales y aficiones que son válidas para ser reconocidas dentro de los contextos escolares formales (Moll, 2019; Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992). Es decir, válidas como recursos para la educación. Los Fondos de Conocimiento entienden el desarrollo humano en base a la idea vigotskyana que los artefactos o herramientas psicológicas median el comportamiento humano (Vygotsky, 1978). Los fondos son recursos semióticos que están distribuidos fuera y a la vez dentro de la mente del individuo dado que hay una tensión irreducible entre el individuo y los artefactos o instrumentos mediadores que dicho individuo utiliza en los mundos sociales por donde transita y aprende. De este modo, el trabajo del profesor-investigador es recolectar estos recursos distribuidos, especialmente en el contexto familiar, a partir de una serie de herramientas metodológicas, en su mayoría etnográficas, y transformarlas en recursos para la educación. Para ello, existe un espacio de mediación llamado grupos de estudio, que se constituyen como comunidades de práctica (Esteban-Guitart, Serra, & Llopart, 2018). Los grupos de estudio son un espacio de mediación que permite vincular las visitas a los hogares de las familias con la práctica curricular y pedagógica en el aula. La mediación, no es una construcción aislada y acrítica, sino que es una unidad de análisis dinámica que entiende al individuo y a su entorno social (Moll, 2014). En este sentido, podríamos hablar de mediación de contextos de vida y actividad como la escuela y la familia a través de lo que se genera en el grupo de estudio, que establece puentes entre ambos contextos y prácticas; lo que Esteban-Guitart et al. (2018) llaman ‘mediación intercontextual’. De este modo, los grupos de estudio son también un contexto mediador a nivel interpersonal al convertirse en un espacio de aprendizaje para los participantes: docentes e investigadores de la universidad. La mediación que posibilita el espacio de grupos de estudio facilita la selección de habilidades y conocimientos y así establecer mejoras en las conexiones con

la práctica educativa. Finalmente, se conectan los currículums basados en los Fondos de Conocimiento a la vida de los estudiantes.

Los Fondos de Identidad, van un paso más allá que los Fondos de Conocimiento e incorporan al aprendiz como agente ‘activo’ a partir de los diferentes recursos y experiencias de vida. Los fondos identitarios se entienden como recursos acumulados históricamente, desarrollados culturalmente y socialmente distribuidos que son esenciales para la autodefinición, expresión personal y comprensión de las personas (Esteban-Guitart & Moll, 2014). La identidad se corporiza en condiciones sociodemográficas, instituciones sociales, artefactos, otros significativos, prácticas y actividades que son importantes para la persona y se distribuye en cinco grandes ámbitos temáticos: (1) geográficos; (2) prácticos; (3) culturales; (4) sociales; (5) institucionales (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Aunque se pretende comprender la identidad no como una suma de componentes, sino como una unidad que ‘no es un concepto metafísico sino un concepto empírico y está vinculado a lo que hace la persona; a su experiencia fenomenológica y subjetiva, valorativa de aquello que acontece y que reconoce como relevante, significativo’ (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 34), a la práctica se mantiene en su comprensión cierto posicionamiento operacional característico de la etapa instrumental vigotskyana (González Rey, 2011) como es el uso de categorías apriorísticas para distribuir los posibles fondos de identidad recolectados.

Perezhivanie y situación social del desarrollo aparecen como ejes centrales en el planteamiento teórico de los Fondos de Identidad (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Nogueira, 2014). Desde un primer momento, existe la intención de asociar la identidad con una perspectiva vigotskyana sensible a la persona como generador de expresiones significativas que la definan. Además de ello, también se entiende la identidad como un proceso en dónde la persona internaliza los recursos externos para definirse. Esta idea se recoge bajo la noción de artefactos identitarios (Esteban-Guitart & Llopart, 2019; Subero, Llopart, Siqués, & Esteban-Guitart, 2018), como recursos y/o instrumentos epistémicos que permiten a la persona producir sentido en relación a lo que para ella es más relevante y significativo. Se puede argumentar que las identidades, creadas en las interacciones entre personas en un contexto dado, son experiencias vividas — perezhivanie — en uno mismo (Esteban-Guitart & Moll, 2014). La situación social del desarrollo es definida como la imposibilidad de representar la influencia del medio como influencia objetiva (Fleer, 2017). Es decir, por la no separación del medio de la organización psíquica del niño. Existe una unidad de personalidad y medio en los niños en desarrollo que es irreducible. La unidad de la situación social del desarrollo es perezhivanie; es decir, la relación afectiva-intelectual del niño con el medio. En esta relación se toma en cuenta la experiencia que el niño tiene sobre el medio y lo que el niño aporta a esa vivencia (González Rey, 2011). La unidad que conforma la identidad entre la experiencia personal del niño es inseparable del ambiente en que se desarrolla de forma dinámica, compleja y holística nos aproxima a una visión sistémica del desarrollo humano. En la aproximación de los Fondos de Identidad, sin embargo, la forma en que la experiencia externa pasa a ser interna puede llevar, aunque no se explicita en la teoría, a la asunción del concepto de refracción. La refracción marca cómo las situaciones externas son incorporadas por el niño a su experiencia de vida (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 33). Es decir, se configura como una especie de prisma psicológico que determina el rol y la influencia del desarrollo (Veresov, 2017). Así, la misma situación de desarrollo se experimenta por diferentes personas de forma

diferente dependiendo de qué y cómo los componentes sociales son refractados por el individuo en base a sus características y experiencias anteriores. De este modo, condiciones sociodemográficas, instituciones sociales, artefactos, otros significativos, prácticas y actividades que corporizan la identidad no impactan directamente a la persona ni determinan su comportamiento sino que más bien forman parte, vivamente, de él (Van der Veer & Valsiner, 1994). Para Esteban-Guitart y Moll (2014), los procesos emocionales y cognitivos que posibilitan la refracción ayudan a integrar la identidad, que tienen su origen en las actividades sociales, históricas y culturales.

A mi parecer, entender la identidad como configuraciones afectivo-intelectuales que tienen su origen en la cultura pero que se refractan de forma diferente y particular en el individuo es vista como un intento de acercamiento hacia la emergencia de configuraciones dinámicas que facilitan procesos de desarrollo humano (González Rey, 2016a). Sin embargo, la consolidación de dichas configuraciones dinámicas son incompatibles cualitativamente y ontológicamente con la comprensión del desarrollo psicológico fundamentado en funciones psicológicas de orden superior (Holland & Lachicotte, 2007) que han sido internalizadas y organizadas culturalmente a través de la mediación en producciones simbólicas. Además, el uso de conceptos como el de refracción, aunque con voluntad de avanzar en la superación de la comprensión de la psique como un epifenómeno de las producciones externas, continúan manteniendo algún tipo de internalización como mecanismo de formación social de la mente humana (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

A partir de la anterior disyuntiva, se sugiere una aproximación a la propuesta de González Rey (1998, 2011, 2016a; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a, 2017b) en dónde se propone una nueva ontología con el objetivo de posibilitar un marco cualitativamente diferente, holístico y sistémico de los procesos de desarrollo humano en que lo cognitivo-afectivo vaya más allá de los sistemas operacionales y de las funciones psicológicas tales como la cognición o la inteligencia. Es decir, la Teoría de la Subjetividad.

Teoría de la Subjetividad

La Teoría de la Subjetividad, a la vez que los Fondos de Identidad, tiene como uno de sus antecedentes el concepto de perezhivanie y situación social del desarrollo, además del de 'sentido' (González Rey, 2016a), y se define por los procesos y organizaciones simbólico-emocionales que son generados por los seres humanos al vivir una experiencia (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b). Esa visión de unidad entre la experiencia de vida y el sentido emocional que la persona desarrolla predispone a avanzar en ese camino abierto por Vygotsky hacia una nueva ontología del desarrollo humano, centrada en los procesos subjetivos. La promoción del desarrollo humano comparte con los Fondos de Identidad una comprensión no lineal, no universal, no determinista y se constituye como un proceso sensible al contexto de desarrollo por dónde transita el individuo (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). Es más, ambas concepciones implican en el proceso de desarrollo las experiencias vividas a través de la configuración con los individuos, los espacios sociales dónde se relacionan y las acciones en las que están implicados. Sin embargo, el desarrollo de una nueva ontología viene marcado por la construcción de un nuevo sistema teórico específico que permite procesos cualitativamente diferentes a los psíquicos como condición necesaria de su desarrollo y cultura. Un ejemplo de ello es que la emergencia

del sistema subjetivo marca la diferencia entre la especie animal no humana y la humana (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b). Este nuevo sistema ontológico basado en la subjetividad rompe con la idea tradicional de subjetividad entendida como un término reduccionista acotado a un enfoque individual y privado (González Rey et al., 2019). Lejos de esta concepción, y siendo coherentes con un marco que entiende el origen de los procesos de desarrollo en la cultura, la subjetividad se conforma como un sistema histórico, organizado a lo largo del tiempo, que tiene como objetivo acompañar el carácter dinámico de la experiencia humana comprendiéndola en su aspecto subjetivo (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). En mi opinión, González Rey entiende que el desarrollo subjetivo es el máximo exponente del desarrollo ‘humano’ González Rey y Mitjáns Martínez (2017b). De este modo, lo subjetivo se manifiesta en la experiencia trascendiendo el desarrollo psicológico, de tal forma que se configura no como una expresión directa de las condiciones objetivas de vida, sino cómo un recurso que crea, mediante su carácter generador e imaginario configuraciones para vivir dichas experiencias de forma particular. Es solamente a partir de estas configuraciones que las experiencias cobran sentido; lo que en nomenclatura de la Teoría de la Subjetividad se llama sentidos subjetivos. Es en los sentidos subjetivos dónde reside la definición ontológica de subjetividad. Los sentidos subjetivos se constituyen de este modo como unidades simbólico-emocionales — a diferencia de las unidades cognitivo-afectivas de perezhivanie — que permiten integrar la multitud de experiencias humanas que transitan como un flujo constante integrando pasado, presente y proyectando futuros posibles. A su vez, la integración y estabilidad de ciertos conglomerados de sentidos subjetivos posibilitan la constitución de configuraciones subjetivas. Las configuraciones subjetivas permiten cierta organización del curso de la experiencia de vida, pero no son una estructura estable que guía el desarrollo de forma apriorística. Por ello, no se configuran ni se establece ninguna taxonomía ni categorías previas en este proceso. Al ser una propuesta de fenómenos complejos, los sentidos subjetivos configurados pueden generar nuevos espacios de sentido autogenerados por la persona, fruto del flujo constante en el devenir de la experiencia de vida, tanto sociales como individuales. La generación constante de nuevos sentidos subjetivo posibilita procesos hacia la toma de decisiones por parte de la persona, que a su vez es fuente generadora de nuevos sentidos subjetivos, hecho que puede comportar la abertura hacia nuevas vías de subjetivación (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

Sin embargo, es posible abrir nuevas vías de subjetivación en la persona sin que estas acciones sean coherentes con los sentidos subjetivos del aprendiz. Si nos ponemos a pensar, son innumerables las veces que el profesor genera conocimiento teórico que está relacionado con lo que él considera mejor para el alumno. Este ‘mejor para el otro’ (Mori & Goulart, 2019) es una premisa racional que de hecho, conduce a la imposición como docente. Muchas veces, estas vías de subjetivación pueden estar relacionadas con resistencias, sufrimientos o dificultades que luego pueden derivar en dificultades de aprendizaje, fracaso o abandono escolar (Santos-Bezerra & Rossato, 2019). Es decir, el docente no tiene que transmitir conocimientos, su rol es confrontar, estimular con tal que aparezca el sujeto como creador y generador de sentido y significado en la actividad de enseñanza y aprendizaje. Por ello, una de las funciones fundamentales del profesor es la de fomentar el surgimiento del aprendiz como sujeto. Entendemos sujeto como un individuo o grupo que es capaz de generar un camino alternativo de subjetivación en el espacio institucional normativo en el que actúa (Mitjáns Martínez & González Rey, 2017, p. 52).

Para posibilitar la emergencia del sujeto, es necesario comprender la presencia permanente de la subjetividad social en los procesos individuales de configuración subjetiva. Es decir, si bien las experiencias son vivenciadas singularmente, la subjetividad es tanto individual como social. Es importante superar el reduccionismo imperante que argumenta que la psicología se refiere esencialmente al individuo y a los procesos sociales tales como la familia o los grupos e ignora otros aspectos constitutivos tales como la subjetividad social que se desarrolla en diferentes sentidos subjetivos (Mori & Goulart, 2019). La subjetividad social representa la articulación de los sentidos subjetivos, que se producen en diferentes esferas de la vida social y definen la constitución y la dinámica de cualquier grupo u organización social (González Rey, 2016b). De este modo, sentidos subjetivos que aparecen en experiencias vividas en condición de alumno, de hijo, de hermano, de amigo, raza, género, cultura, ciudad, barrio, trama social son inseparables de la forma en que el aprendiz, por ejemplo, vive y siente su relación con la escuela, con el profesor o con el aprendizaje escolar. Este flujo constante de emociones con múltiples expresiones simbólicas que configuran estados emocionales dominantes, estando presentes en sus posibles decisiones como individuo, facilitan la aparición de nuevos sentidos subjetivos que a su vez implican nuevas configuraciones subjetivas. Lo genuino de los sentidos subjetivos, como veremos a continuación, es que trascienden los juicios de valor expresando de este modo su valor heurístico e integral (González Rey, 2018a; González Rey & Mitjans Martínez, 2017a).

Más allá de las experiencias de vida positivas o negativas; los sentidos y configuraciones subjetivas

La concepción de las experiencias y emociones de forma valorativa en positivas o negativas, tiene su origen en el mismo concepto de perezhivanie, que pese a promover la unidad de análisis de la experiencia de vida entre lo cognitivo y lo afectivo no se separa de una ontología específica que marca la dualidad entre lo social y lo individual, así como entre lo negativo o lo positivo (González Rey, 2018a).

Los Fondos de Identidad, se circunscriben en una aproximación en que las emociones se sitúan en un sistema integral afectivo-cognitivo que pretende ser complejo, pero que a su vez es parte de un funcionamiento, de origen socialmente situado, que se mantiene incrustado en artefactos, personas, lugares y actividades (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Algunos autores han argumentado que los investigadores que han llevado a cabo intervenciones basadas en los Fondos de Identidad en sus diversas acepciones han enfatizado solamente las experiencias positivas (Poole, 2017; Poole & Huang, 2018). Por el contrario, desde los *Dark Funds of Knowledge* (Zipin, 2009, 2013; Subero et al., 2015) se han destacado los conocimientos sobre las dificultades de vida de la experiencia de los estudiantes como el racismo, la violencia, el conflicto o la pobreza. Además, también ha habido experiencias desarrolladas por Esteban-Guitart, Subero, y Brito-Rivera (2015) en que los Fondos de Identidad se han utilizado para impulsar procesos de justicia social educativa con jóvenes en riesgo de exclusión social, en qué las experiencias de vida, tanto positivas como negativas, se han utilizado para generar un discurso positivo a través de una metodología activa con recursos tan variados como la canción identitaria, la espiral de aprendizaje o el cómic. Sin embargo, pese a los intentos de buscar la unidad en el desarrollo de las experiencias vividas, las anteriores investigaciones comparten la dificultad en desarrollar un planteamiento teórico

y metodológico (e incluso ontológico) que reconozca el rango completo e integral de todas las experiencias humanas (Poole, 2017).

En la búsqueda de una mayor integración, Poole y Huang (2018) han propuesto la categoría de fondos de identidad existenciales, que se entienden como experiencias positivas y negativas que los estudiantes desarrollan y se apropian para definirse a sí mismos y ayudarles a crecer como seres humanos (p. 5). Los fondos de identidad existenciales, se presentan como una categoría adicional para complementar las tipologías ya establecidas en los fondos de identidad como geográficos, sociales, culturales, institucionales y prácticos. Los Fondos de Identidad existenciales se entienden como experiencias unificadas, tanto positivas como negativas, que los profesores recogen de sus alumnos para fomentar el crecimiento personal como individuos.

Sin embargo, Poole y Huang (2018), en su intento por trascender los Fondos de Identidad, puede que sostengan algunas de las limitaciones detectadas por el enfoque en sus inicios. Es decir, en un primer momento se continua manteniendo la dicotomía entre lo positivo y negativo, a la vez que defienden la subjetividad de las experiencias de vida en estos procesos. A mi entender, no es posible el avance hacia una nueva unidad de la experiencia de vida que fluye en el tiempo, se integra y se despliega de diferentes formas y, al mismo tiempo, participar de la taxonomía de los Fondos de Identidad tradicionales añadiendo una categoría de forma apriorística. Entiendo que comprender el desarrollo de la identidad humana de este modo se aleja de la idea de experiencia de vida como flujo continuo de procesos subjetivos de tal forma que constriñe su emergencia y desarrollo.

Por contra, Poole (en prensa), recientemente, reflexiona sobre lo anterior y avanza en proponer un enfoque teórico alternativo para investigar las identidades y las experiencias de vida de los estudiantes minoritarios desde la perspectiva de la subjetividad en base a un marco histórico-cultural (González Rey, 2016a, 2018a). Su planteamiento permite neutralizar alguna de las limitaciones anteriores e incorpora el referente ontológico de la subjetividad, empezando a superar la lógica dicotómica con un marcado carácter objetivo que a mi parecer no se ha mitigado en ninguna de las propuestas teóricas anteriores.

De este modo, comparto con Poole (en prensa) que la polarización de la experiencia en experiencias positivas o negativas es incongruente con la manera en que los individuos experimentan y dan sentido a la realidad. Sin embargo, a diferencia de él, entiendo que la realidad va más allá de los significados a través de los conocimientos que producimos y emerge y se reconfigura de forma autogenerativa a partir de nuevas configuraciones subjetivas y haciendo emerger la figura del sujeto y la importancia de la subjetividad social en el marco de la Teoría de la Subjetividad.

De la acumulación al flujo de experiencias: alternativas existenciales generadoras

Uno de los temas de debate centrales tanto en los Fondos de Identidad como en la Teoría de la Subjetividad ha sido la forma en que las experiencias de vida son representadas por los individuos para favorecer su propio desarrollo. En relación a los Fondos de Identidad, la premisa de la acumulación de conocimientos y experiencias de vida para autodefinirse ha sido un principio fundamental en la concepción del enfoque (Subero, Vujasinovic, & Esteban-Guitart, 2017). Dicha acumulación se realizaba a través de prácticas culturales

y experiencias, que estaban fundamentadas en actividades de la vida cotidiana, que el individuo internaliza creando los fondos identitarios (p. 251). Es decir, la identidad se sitúa tanto en la mente de la persona, cómo a través de ella a partir de otros significativos, artefactos, actividades y escenarios (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Sin embargo, al entender la identidad humana como un procesos mediado a través de los recursos semióticos distribuidos y en categorías apriorísticas, se corre el riesgo de ver las experiencias externas como unidades simbólicas originarias que hay que descubrir (Hviid & Villadsen, 2014). De este modo, los procesos afectivos y las operaciones intelectuales vinculadas con el significado referente a una realidad externa son procesos que se complementan, pero las emociones solamente adquieren importancia en la experiencia externa si lo simbólico de dicha experiencia está vinculado con su significado en la realidad, estableciendo de alguna manera una supeditación del carácter emocional a la significación de la experiencia externa por el individuo. Es decir, cualquier técnica o artefacto que sirva para autodefinirse tales como un texto, un dibujo pero también un avatar estará supeditada a la 'forma como se experimentan', un proceso cognitivo-emocional, en que lo cognitivo adquiere, por la misma configuración de la unidad de análisis vinculada con el símbolo externo, una importancia superior en relación a lo emocional. Esto sugiere que la comprensión de perezhivanie como una unidad 'cognitivo-afectiva' en un marco ontológico tradicional no supera la comprensión de la identidad como naturaleza empírica, hecho que nos sitúa en una postura ontológica positivista (González Rey, 2015).

Por lo anterior, se sugiere la necesidad de dirigirse hacia una ontología basada en la subjetividad de corte histórico-cultural, para el establecimiento de unidades simbólico-emocionales en el proceso de emergencia de los Fondos de Identidad. Es decir, la identidad en un marco sociocultural clásico puede estar inscrita en objetos y artefactos que se desarrollan históricamente y se distribuyen socialmente en su forma original, pero para capturar verdaderamente la historicidad y la distribución como lo experimenta el individuo, es necesario que los investigadores centren su atención en lo subjetivo como unidad dentro de una nueva ontología. De este modo, la comprensión de los procesos subjetivos como unidades simbólico-emocionales se expresa de tal forma que la operación simbólica es generadora de emoción, en un proceso en que la imaginación, el sentimiento y la fantasía son inseparables de la realización intelectual, apareciendo como un mismo proceso subjetivamente configurado. Este es un cambio fundamental en relación a la forma en que la experiencia emocional es vivenciada por la persona, ya que una vez que aparecen subjetivamente configuradas, son creadoras de sentidos subjetivos múltiples, formando parte del carácter motivacional intrínseco a toda función o proceso subjetivo (González Rey, 2016a). Esta diferencia en la configuración de la experiencia se presume que puede marcar un antes y un después en la comprensión de los Fondos de Identidad pasando de entenderlos originalmente como proceso de acumulación de experiencias a entenderlos, ahora, como una alternativa existencial generadora.

Conclusiones

Los Fondos de Identidad se fundamentan en una idea simple, son recursos que los alumnos configuran a partir de sus mundos sociales, trayectorias y experiencias de vida para auto-definirse, auto-conformarse o auto-expresarse. El reto consiste en facilitar, a partir de los Fondos de Identidad, el desarrollo de pedagogías efectivas en la instrucción formal que

faciliten la conexión de las experiencias de vida de los alumnos hacia las experiencias académicas y de aprendizaje escolar (Esteban-Guitart, 2016).

Sin embargo, las investigaciones recientes sobre los Fondos de Identidad han mencionado algunas limitaciones. A mi entender, la identidad en un marco subjetivo se constituye en gran parte de forma emergente en procesos que sólo pueden aparecer indirectamente en forma de metáfora y simbolismo (González Rey, 2018b). Por ello, es necesario superar la división de las emociones y experiencias como positivas o negativas para entenderlas como combinaciones cualitativamente diferentes — unidades simbólico-emocionales — en nuevas unidades; tales como los sentidos y configuraciones subjetivas (González Rey et al., 2019). Por lo anterior, la acumulación de experiencias deja de ser un procedimiento adecuado para entender cómo los individuos se definen a sí mismos pasando a ser el flujo de la experiencia subjetiva el fundamento de la auto-expresión y comprensión. Por ello, es necesario reconfigurar la identidad de forma que sean los individuos que viven estas experiencias los que definan la identidad como producción subjetiva (González Rey et al., 2019). De este modo, no es la forma en que se experimentan las emociones lo que repercute en la experiencia significativa en relación al individuo. Lo que configura la experiencia de sentido en la persona es un proceso complejo, holístico y subjetivo, expresiones simbólicas que emergen como sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas las que conducen a desafíos, esfuerzos y a la búsqueda de alternativas existenciales autogeneradas (González Rey, 2018a). Además los sentidos subjetivos que emergen en la persona tienen mucho que ver con los espacios de subjetividad social en dónde son generados. Por ejemplo, un niño que se siente excluido en clase por su condición de raza, va a marcar la forma en que vive la condición de raza a partir de la experiencia subjetiva de la escuela. Sin embargo, la condición de raza en espacios subjetivados familiares o comunales, pueden ser muy distintos en relación a la condición de raza, así como en la forma en que la identidad en un marco subjetivo será configurada (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a). Por ello, avanzar en una definición de la identidad como proceso subjetivo sugiere tener en cuenta no solamente las unidades simbólico-emocionales en una ontología diferente en un proceso complejo de expresiones simbólicas que emergen como sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas. Para abrir vías de subjetivación reales en la persona, es necesario hacer emerger la figura del sujeto y la importancia de la subjetividad social en el marco de la Teoría de la Subjetividad. Las líneas de investigación futuras tendrán que determinar hasta qué punto el marco de subjetividad de índole histórico-cultural puede aumentar el desarrollo de los Fondos de Identidad al conducir a nuevos desafíos en una plataforma holística que posibilite mayores cotas de sentido subjetivo en los alumnos.

Acknowledgements / Agradecimientos

This work was supported by the Spanish Ministry of Science and Innovation [EDU2017-83363-R]. / *Este trabajo ha recibido el apoyo del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, Gobierno de España [EDU2017-83363-R].*

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the author. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

References / Referencias

- Blunden, A. (2014). Word meaning is important: A response to W.-M. Roth & P. Jóhannsdóttir on perezhivanie. *Siberian Journal of Psychology*, 54, 18–27.
- Blunden, A. (2016). Translating perezhivanie into English. *Mind, Culture, and Activity*, 23, 274–283. doi:10.1080/10749039.2016.1186193
- Clarà, M. (2016). The many lives of the word perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 23, 339–342.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M., & Llopart, M. (2019). La creación y utilización educativa de artefactos identitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 321–334.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20, 31–48.
- Esteban-Guitart, M., Serra, J. M., & Llopart, M. (2018). The role of the study group in the funds of knowledge approach. *Mind, Culture, and Activity*, 25, 216–228.
- Esteban-Guitart, M., Subero, D., & Brito-Rivera, L. F. (2015). La Incorporación de los Fondos de Identidad en un Centro Abierto. El Proyecto FICAB. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5, 55–81.
- Fleer, M. (2017). Foregrounding emotional imagination in everyday preschool practices to support emotion regulation. In M. Fleer, F. González Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity. Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 85–103). Singapore: Springer.
- Fleer, M., González Rey, F., & Veresov, N. (Eds.). (2017). *Perezhivanie, emotions and subjectivity. Advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer.
- González Rey, F. (1998). La cuestión de la subjetividad en un marco histórico-cultural. *Psicología Escolar e Educativa*, 2(3), 229–246.
- González Rey, F. (2011). A re-examination of defining moments in Vygotsky's work and their implications for his continuing legacy. *Mind, Culture and Activity*, 18, 257–275.
- González Rey, F. (2015). A new path for the discussion of social representations: Advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Theory & Psychology*, 25, 494–512.
- González Rey, F. (2016b). Advancing the topics of social reality, culture and subjectivity from a cultural-historical standpoint: Moments, paths and contradictions. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 36, 175–189.
- González Rey, F., Mitjáns Martínez, A., & Goulart, D. M. (Eds.). (2019). *Subjectivity within cultural-historical approach*. Singapore: Springer.
- González Rey, F. L. (2016a). Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23, 305–314.
- González Rey, F. L. (2018a). Subjectivity and discourse: Complementary topics for a critical psychology. *Culture & Psychology*, 25, 178–194.
- González Rey, F. L. (2018b). Subjectivity in debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 49, 212–234.
- González Rey, F. L., & Mitjáns Martínez, A. (2017a). *Subjetividade: teoría, epistemología e método*. Brasil: Alínea.
- González Rey, F. L., & Mitjáns Martínez, A. (2017b). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3–20.
- Goulart, D. (2019). *Subjectivity and Critical Mental Health*. London: Routledge.
- Hviid, P., & Villadsen, J. W. (2014). Cultural identities and their relevance to school practice. *Culture & Psychology*, 20, 59–69.
- Holland, D., & Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 101–135). New York, NY: Cambridge University Press.
- Llopart, M., & Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 45–161.

- Mitjans Martínez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar. Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Moll, L. C. (2014). *L.S. Vygotsky and education*. New York, NY, and London: Routledge.
- Moll, L. C. (2019). Elaborating funds of knowledge: community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 20, 1–9.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 141–142. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/1476399>
- Mori, V., & Goulart, D. (2019). Subject and subjectivity in psychotherapy: A case study. In F. González Rey, A. Mitjans, & D. M. Goulart (Eds.), *Subjectivity within cultural-Historical approach* (pp. 231–244). Singapore: Springer.
- Nogueira, A. L. H. (2014). Emotional experience, meaning, and sense production: Interweaving concepts to dialogue with the funds of identity approach. *Culture & Psychology*, 20, 49–58.
- Poole, A. (2017). “I want to be a furious leopard with magical wings and super power”: Developing an ethico-interpretive framework for detecting Chinese students’ funds of identity. *Cogent Education*, 4(1), 1–20.
- Poole, A. (in press). Re-theorising the funds of identity concept from the perspective of subjectivity. *Culture & Psychology*. doi:10.1177/1354067X19839070
- Poole, A., & Huang, J. (2018). Resituating funds of identity within contemporary interpretations of perezhivanie. *Mind, Culture, and Activity*, 25, 125–137.
- Santos Bezerra, M. & Rossato, M. E. (2019). Relational Dynamics in Overcoming School Learning Difficulties. In F. González Rey, A. Mitjans, & D. M. Goulart, (Eds.), *Subjectivity within cultural-historical approach* (pp. 199–213). Singapore: Springer.
- Subero, D., Llopart, M., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2018). The mediation of teaching and learning processes through identity artefacts. A Vygotskian perspective. *Oxford Review of Education*, 44, 156–170.
- Subero, D., Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2015). Some contemporary forms of the funds of knowledge approach. developing culturally responsive pedagogy for social justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4, 33–53.
- Subero, D., Vujasinovic, E., & Esteban-Guitart, M. (2017). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*, 47, 247–263.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1994). *The Vygotsky reader*. Oxford: Blackwell.
- Veresov, N. (2017). The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: Content and contexts. In M. Fleer, F. González Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity. Advancing Vygotsky’s legacy* (pp. 47–70). Singapore: Springer.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30, 317–331.
- Zipin, L. (2013). Engaging middle years learners by making their communities curricular: A Funds of Knowledge approach. *Curriculum Perspectives*, 33(3), 1–12.

Funds of knowledge and funds of identity in dialogue with the theory of subjectivity: their relevance for the education of socially disadvantaged populations (Fondos de conocimiento y fondos de identidad en diálogo con la teoría de la subjetividad: su pertinencia para la educación de poblaciones en desventaja social)

Wanda C. Rodríguez-Arocho

To cite this article: Wanda C. Rodríguez-Arocho (2020) Funds of knowledge and funds of identity in dialogue with the theory of subjectivity: their relevance for the education of socially disadvantaged populations (Fondos de conocimiento y fondos de identidad en diálogo con la teoría de la subjetividad: su pertinencia para la educación de poblaciones en desventaja social), *Studies in Psychology*, 41:1, 95-114, DOI: [10.1080/02109395.2019.1711348](https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1711348)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1711348>



Published online: 18 May 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Funds of knowledge and funds of identity in dialogue with the theory of subjectivity: their relevance for the education of socially disadvantaged populations (*Fondos de conocimiento y fondos de identidad en diálogo con la teoría de la subjetividad: su pertinencia para la educación de poblaciones en desventaja social*)

Wanda C. Rodríguez-Arocho 

Universidad de Puerto Rico

ABSTRACT

This paper examines the dialogue between González Rey's theory of subjectivity and the concepts of funds of knowledge and funds of identity, developed by Moll and Esteban-Guitart et al., respectively. Each of these conceptual contributions has contributed to the development of the current cultural-historical approach and promises to move towards a more complex perspective of the education-human development relationship than has prevailed until today. The article begins with certain annotations regarding texts and contexts relevant to the subject. It then moves on to examine the general aspects of the theory of subjectivity and what they imply for education. It subsequently presents the concepts of funds of knowledge and funds of identity and the way they dialogue with this theory. Finally, it explores the implications of this dialogue for educational practice in the context of social vulnerability and the opportunities for including a critical pedagogy in such circumstances.

RESUMEN

Este trabajo examina el diálogo entre la teoría de la subjetividad de González Rey y los conceptos de fondos de conocimiento y fondos de identidad, desarrollados por Moll y Esteban-Guitart y colegas, respectivamente. Cada una de estas contribuciones conceptuales ha aportado al desarrollo del enfoque histórico-cultural en el presente y promete avanzar hacia una mirada más compleja a la relación educación-desarrollo humano que la que ha prevalecido hasta el presente. Comienzo con algunas acotaciones con respecto a textos y contextos pertinentes al tema. Examino aspectos generales de la teoría de la subjetividad y lo que implican para la educación. Luego presento los conceptos de fondos de conocimiento y fondos de identidad y la forma en que éstos dialogan con dicha teoría. Finalmente, discuto implicaciones de ese diálogo para la práctica

ARTICLE HISTORY

Received 17 November 2019
Accepted 16 December 2019

KEYWORDS

subjectivity theory; funds of knowledge; funds of identity; human education-development

PALABRAS CLAVE

Teoría de la subjetividad; fondos de conocimiento; fondos de identidad; educación-desarrollo humano

CONTACT Wanda C. Rodríguez  wandacr@gmail.com  Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, 665 SE 24th Ave., Hillsboro, OR 97123, USA.

English version: pp. 95–103 / *Versión en español*: pp. 104–111

References / *Referencias*: pp. 112–114

Translation from Spanish / *Traducción del español*: Liza D'Arcy

© 2020 Fundación Infancia y Aprendizaje

educativa en contextos de vulnerabilidad social y las oportunidades que presenta para incluir en el mismo a la pedagogía crítica.

Background texts and contexts

Recent research into Vygotsky's work has provided opportunities to resignify it and critically reflect on the narratives built around the historical and socio-cultural context of his production (Yasnitsky & van der Veer, 2016; Yasnitsky, van der Veer, Aguilar, & García, 2016; Zavershneva & van der Veer, 2018), as well as to analyse the processes of receiving and appropriating his work into different socio-historical and cultural conditions (Calviño & de la Torre, 1997; Dafermos, 2016; García, 2019; Sulle, 2014). The signs of problems receiving Vygotsky's work in the West are not new; in the past there have been problems with its translation, interpretation, bias, decontextualization and ideologization (Ageyev, 2003; Elhammoumi, 2001; González Rey, 2011a). The novelty now seems to be the interest shown by a certain sector of the Vygotskian academy to make these issues more visible, problematize them and shift the cultural-historical perspective to a more complex one (Dafermos, 2018; Esteban-Guitart, 2018; Fler, González Rey, & Veresov, 2017; González Rey, 2011a). This has resulted in efforts to place affectivity in Vygotsky's dominant interpretations (Rodríguez Arocho, 2013, 2018a).

Historical reflexivity helps us understand the bias that develops very early in the dissemination and appropriation of Vygotsky's work in the West, where a sector of the North American academy assumed leadership. This moment coincides with what has been called the cognitive revolution (Gardner, 1987). Álvarez and del Río (2007) pointed out certain consequences of this process that are the context and pretext for the conceptual productions examined here. In their words:

Indeed, over the last thirty years a human mind has been presented that has ignored its best attributes: feelings, imagination and play, ingenuity and adventure, psychological understanding of the technological and instrumental nature of *homo faber*, social projection and moral growth, identity, epic, drama of life, asceticism and the creation of the future (p. 7)

Although the subject of subjectivity was not discussed in these critical productions, in an observant analysis Rivière (1987) examined how each of the models – aired in the context of the cognitive revolution – implies a different conception of subject. He explored the computational, grammatical, modular, genetic epistemology and cultural-historical subjects. Cultural-historical subjects occupied a central place in González Rey's work for many years (1995, 2002, 2007, 2009, 2011b, González Rey, Mitjans Martínez, & Goulart, 2019). Its production is based on dissatisfaction with the simplistic explanations of cognitive models regarding the origin and development of psychic functions and the conviction that another explanation was possible. He carried out a thorough analysis of Vygotsky's work and conclusions. This analysis allowed him to identify invisible concepts in most of the interpretations that cognitive bias adopted, such as sense, social development situation, *prezhivanie* (experience), emotions, imagination and the affect-intellect unit. Although some of these concepts had been recovered in critical approaches to Vygotsky's work, González Rey's contribution was to

place them in a conceptual network in order to offer an explanatory proposal of subjectivity.

The place of these notions and the experiential-affective dimension are central to the production of the ‘funds of knowledge’ (Moll, 1990, 1997, 2011, 2014) and ‘funds of identity’ (Esteban-Guitart, 2012, 2013, 2016) concepts. Both concepts are part of the complex dynamics between education and human development that Vygotsky conceptualized and emerge from the dissatisfaction with the lack of knowledge about this complexity in educational practices. They simultaneously underline the diversity of learning contexts and the sense given to them by the subject that is formed and transformed in them. In these productions, we can observe an ethical-political commitment to the education of populations in social disadvantage and to tackle what Baquero (2003) has called the suspicion of the educability of subjects who are at such a disadvantage. This topic has recently produced texts that examine the problem of inequality from a cultural-historical perspective (Portes, 2005; Portes & Salas, 2011; Ratner, 2011).

The theory of subjectivity and the concepts of funds of knowledge and funds of identity are intellectual productions that respond to problems identified in previous productions and to particular contexts of activity. A common denominator is that its producers have taken care to name their epistemological referents and to specify their intertextual relations. This is important, because the way we interpret and attribute meaning to a text is based on the knowledge we have of the belief systems, codes and intellectual traditions of the culture in which they were developed and the texts used to dialogue (Allen, 2011). In the same vein, we find the main reference in Vygotsky’s work, which continues to generate productions in varied cultural-historical contexts. The elaborations based on interpretations of his work that underline ignored or lessened dimensions in previous interpretations offer an ideal opportunity for an exercise in intertextuality.

Subjectivity and education theory

In his text *Vygotsky’s thinking: contradictions, unfolding and development*, González Rey (2011a) questions the interpretation of Vygotsky’s main readings, which highlight his work on the development of higher psychic functions and instrumental and semiotic mediation as a category to guide analysis and their definitions. He argues that this emphasis was fostered by a selective reading of his work, mainly by the West, resulting in a prioritization of the work he produced between 1928 and 1931. He argues that this resulted in a simplistic understanding of the relationship between human development and education that favoured instrumentalist applications to pedagogical practices (González Rey, 2009). He particularly mentions the distorted management of the concept of the zone of proximal development by separating it from the conceptual system of which it is a part (Rodríguez Arocho, 2015). This system includes topics developed by Vygotsky between 1922 and 1927 and concepts created by him between 1932 and 1934 (González Rey, 2011a), which include conscience, social development situation, experience, sense, the relationship between affection and intellect and the relationship between subject and environment.

González Rey et al. (2019) appropriates these concepts that he integrates into his theory of subjectivity, which has recently generated research in the Vygotskian academy (Fleer et al., 2017; González Rey et al., 2019). This appropriation is based on a critical reading of the original approach to topics and concepts Vygotsky worked on at the beginning and end of his work and the intertextual relationships that allow us to understand its meaning (González Rey, 2011a). This led him to elaborate concepts that he understood were not sufficiently developed, and to perceive that elaboration as a way of advancing the development of the cultural-historical approach. The titles of his latest productions underline that his theory of subjectivity falls within that perspective. This emphasis reflects a recurring theme in his work in this regard: the rejection of dichotomies between the internal and the external and between the subjective and the objective, not exceeded in many expressions used for the cultural-historical perspective. Its interpretation supports recent critical perspectives stating that the lack of an inclusive and dialectical perspective of these dimensions has been an obstacle in moving from a cultural-historical approach towards more complex explanatory models.

He recovers topics that Vygotsky raised at the beginning and end of his work and uses studies by Rubinstein, Bozhovich and Chunovsky – authors who are not often cited when interpreting Vygotsky – to elaborate his theory of subjectivity (González Rey, 2002, 2011b, 2017; González Rey et al., 2019). He develops the concept that subjectivity is configured within complex processes of sense attribution that are located in their origin and change throughout the course of development and the life conditions they go through. He does not deny the place of instrumental and linguistic mediation in the development of conscious activity, but states that such mediation is only part of the explanation. He argues that the symbolic-emotional processes that shape motives – which can only be learnt through understanding the experience or by attributing personal sense to the lived experience – must be integrated into that mediation. The experiences in which the attribution of sense and subjective sense configurations are generated are key to approaching a definition of the complexity of human action.

González Rey (2017) believes subjectivity to be the unit of symbolic-emotional processes that are configured within the experiences of the subject, in their interactions with other subjects, in social, cultural and historical conditions. His concepts ‘subjective sense’ and ‘subjective configurations’ underline the generating character that he gives the psyche and he places them in confrontation with restrictive conceptions of the influence of the environment (Vygotsky, 1935). That narrow conception of the environment does not acknowledge that we inhabit it and are inhabited by it. The emphasis on specific objects and events in the subject’s environment disregards the fact that those who handle the objects and experience the events grant them a sense that is traversed ‘by a constellation of realities, such as institutional arrangements, myths, religions, gender and race’ (Fleer et al., 2017, p. 3). It would be necessary to add ethnicity and social class, two salient categories in the current geopolitical and socio-economic landscape.

References to late themes in Vygotsky’s work (Vygotski, 1932/1996, 1933/1996, 1934/1993, 1935), such as the social situation of development, *perzhivanie* (experience), the problem of the environment and the affect-thought relationship, and the themes present in his writings on art and creative education (del Río & Álvarez, 2007), such as the role of fantasy, imagination, games and playful activity in development, are

present in González Rey's theory. This indicated implications for formal education (González Rey, 2009). He stated that his theory highlights the uniqueness of the subject in the school experience and their ability to generate senses. He argued that education has been oriented to the assimilation of contents and the development of capacities for their expected management and that it should be reoriented to give a central role to the motives and experiences lived. He also noted that the classroom was a relational space where actions and transactions are carried out, giving communication a central role. Communication and the relational space are also important dimensions in qualitative epistemology and research strategies that González Rey suggested should be used to study subjectivity (González Rey, 1995; Patiño & Goulart, 2016).

It is impossible to explain the theory of subjectivity developed by González Rey in only one article. However, it is possible to offer a general idea of the historical reflexivity and critical perspective that guided his work and of piquing interest in the critical focus to his legacy of the cultural-historical approach. This legacy includes concepts that offer the possibility of greater complexity in the understanding of human development and its relationship with socio-cultural institutions that impact on it, such as family and school. The concepts of funds of knowledge and funds of identity are aimed precisely at expressing that complexity.

Funds of knowledge

The foundation of the concept of funds of knowledge is the idea that the experiences of the subject are inseparable from their life conditions and conform to individual development and learning processes, while they are also built on social interactions and family and community activities. This concept is a product of the work produced by Moll et al. (González, Moll, & Amanti, 2005; Moll, 1990, 1997, 2011, 2014), who undertook the task of a complex approach to the issue of cultural mediation, from very early in the process of reception and appropriation of Vygotsky's work in the US. The book published by Moll (1990) entitled *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology* contributed to the dissemination of Vygotsky's ideas in the US. The integration of psychology and education in this text captured the Vygotskian idea that psychological development processes overlap with teaching-learning processes (Baquero, 1996).

Moll (1997) developed a conception of living culture that dialogues with the processes of elaboration of subjective sense and subjective configurations in educational practice. He argues that Vygotsky's conception of mediation evolved into one in which culture was not an abstraction, but rather a vital experience in environments, social practices and intersubjective relationships. He emphasized the importance of considering these environments and these relationships in educational practice, as well as in the social situation of development and experiences (Rodríguez Arocho, 2010a). This elaboration was nourished not only by instrumental and semiotic mediation as essential to educational activity, but also by the experiences that are brought to it. It also nurtured Vygotsky's ideas regarding the subject-environment relationship.

Moll (1997) defines funds of knowledge as 'culturally developed and historically accumulated bodies of knowledge and essential skills for family and individual functioning and well-being' (p. 47). The research programme developed from this concept

has legitimized non-academic knowledge and an approach to the dynamics between spontaneous concepts and scientific concepts of greater richness and complexity than traditional approaches that obviate their dialectical relationship. Integrating teachers into research and associating them with 'lived culture or culture in action' (p. 48) in their homes facilitates the use of these funds of knowledge, fostering school success, mainly in situations where school culture presents abysmal differences with everyday life and can hinder development processes. It is worth noting here that the aforementioned research programme focuses on immigrant and low socioeconomic families, having detected that they face greater obstacles in achieving school success.

The dialogue between the concept of funds of knowledge and what the subjectivity theory suggests has had several moments. An early manifestation can be seen in the article by Moll entitled *Vygotsky, education and culture in action*, published in 1997. In it, Moll quotes González Rey directly, acknowledging Bozhovich's influence over his work, and the existence of other works carried out in Cuba that have a more complex approach to personality development at that time. This direct quote highlights González Rey's (1995) position that for consciousness and human activity it is necessary to understand the relationship between the affective and the cognitive. It states that the psychological subject is characterized by their activity in terms of the information they receive and the experiences lived from which they gain and give sense. Thus, 'world and subjective configuration will form a unity through which the thinking subject will act' (p. 49).

The idea of the affect-intellect unit is underlined by Vygotski (1934/1993) in the first and last chapters of *Thought and language*. This understanding is also present in the formulation of funds of knowledge and is clearly expressed by Moll (1997) when he argues that children create their own social world with cultural artefacts and social mediations within their reach. He stresses that this construction process is not reproductive but implies psychic transformations. He concludes that 'the most important cultural creation mediating in the development of the child is precisely the child' (p. 49). This acknowledges that the subject is a generating force within its own composition.

The dialogue between the ideas raised in the theory of subjectivity and the concept of funds of knowledge has been continued in recent works (Moll, 2011, 2014) and has expanded and deepened with the concept of funds of identity put forward by Esteban-Guitart (2016).

Funds of identity

The most complete presentation of the notion of funds of identity was that published by Esteban-Guitart in 2016. However, in 2014 this author published two articles with Moll that established the peculiarities of dialogue between his productions (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, 2014b). The first of these expresses that the concept seeks to articulate a theory of identity based on a Vygotskian cultural-historical perspective, an approach that has guided Esteban-Guitart and Moll's academic careers (Esteban-Guitart, 2013; Moll, 1990, 2014).

The concept of funds of knowledge focused attention on the cultural artefacts used in homes and communities and the culture experienced as dimensions that can and should be integrated into the school experience to make it more relevant and meaningful. The concept of funds of identity was oriented to explain how subjects give sense

to these experiences to define themselves, express themselves and understand each other (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, 2014b). To understand and explain identity, understanding the historical, social and cultural conditions in which it is configured and how it is experienced by the subject is essential.

This approach underlies the idea that identity, regardless of its plurality of definitions (Esteban-Guitart & Moll, 2014a), is not a metaphysical entity. Identity, like subjectivity, is not an understandable phenomenon separate from the actions of the subjects, their cultural-history, their social interactions and the symbolic-emotional networks that emerge and are configured throughout the course of development. The centrality of Vygotsky's idea of the subject-environment unit emerges in the dialogue between these concepts, the social situation of development and emotional experience attributed to subjective sense. These concepts are inserted in a systemic, complex and dialectical vision that opposes sharp dichotomies between the external and the internal, the cognitive and the affective, the being and the culture.

Funds of knowledge consist of objects and relationships in the world in which we live and are transformed into funds of identity when subjects appropriate them and integrate them into their psychological system. Although funds of knowledge were identified in homes and were incorporated into school lessons, they did not always result in the attribution of meaning or give sense to the learning experience or improve the school situation (Esteban-Guitart & Saubich, 2013). For these processes to occur, there must be an appropriation of the funds of knowledge by the subject and a transformation into funds of identity. These funds, of social and cultural origin, are an expression of the subjective sense that is elaborated from previous experiences during the learning situation itself.

Esteban-Guitart, Oller and Villa (2012) exemplify the process in a study of a Moroccan family in Catalonia. The qualitative methodology used dialogues with the proposal put forward by González Rey (2000, 2007). In a later work, Esteban-Guitart and Saubich offer details of what they call extended autobiographical multimethodology (Esteban-Guitart, 2012). The strategies used facilitate the identification of interests, experiences and knowledge, integrated into the way in which a person refers to himself. They carry out analyses that lead them to conclude that there are a variety of funds of identity, including geographical funds, cultural funds, social funds, institutional funds and identity practices. Each of these funds requires the funds of knowledge to be set in motion, but they only become funds of identity when they are meant and expressed as identity signs.

Esteban-Guitart and Moll (2014a, 2014b) have associated their research programmes and their conceptual productions. Both state that their foundations are based on Vygotsky, his followers and authors who have furthered his work. Both refer to the subject of subjectivity and cite González Rey and his texts. The work currently carried out generates lines of research in different parts of the world and advances the project of returning to psychology, particularly educational psychology, a conception of the human education-development relationship that acknowledges the inextricable link between consciousness, thought and significance, and emotion, feeling and sense (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, 2014b; González Rey, 2017; González Rey & Mitjans Martínez, 2016; González Rey, Mitjans Martínez, Rossato, & Goulart, 2017; Michell, 2016; Moll, 2011). This conception, anchored in the premises and principles of

a cultural-historical approach, also acknowledges that learning and experience occur within a certain situation. That is, ‘they are intrinsically located in a matrix of life trajectories and ecological-relational transactions’ (Esteban-Guitart & Moll, 2014b, p. 70). This recognition is essential to become aware of and act on the traditional forms of education and the way in which reductionist and fragmented readings of the cultural-historical perspective continue to promote understandings in which the subject is separated from their situation (Baquero, 2013; Portes & Rooms; 2011).

Implications and applications in vulnerable contexts

The authors and texts examined share the understanding, strongly argued by Vygotsky in several parts of his work, that educational forms and designs imply models of human development (Rodríguez Arocho, 2011). They also share the understanding that traditional psychology and its applications to education have not incorporated the complexity of the dynamics that underlie the subject and their vital circumstances. Conversely, from that traditional knowledge, conceptions and practices have been developed in which dominant sectors use education to perpetuate the vulnerability of sectors that, despite not being minorities in society, have been named and treated as such. Baquero (2003) has clearly indicated that it is a political problem that casts doubt on the possibility that some subjects are ‘educable’. Fler et al. (2017) meanwhile question the pathologization and stigmatization of people who do not meet the standards that condition the forms of evaluation of learning in school and define school success from a deficit perspective (Rodríguez Arocho, 2010b).

Baquero (2003, 2013) has examined the problem that arises when establishing parameters delimiting the capacities of school success that condemn subjects from vulnerable populations to school stagnation or failure, placing all responsibility for that failure on the subject. Educational policies and practices presuppose conditions that are favourable to learning but which are not equally distributed among social groups, and thus give some advantages over the others. This order of inequality is sustained by national and international bodies that set the standards by which academic success will be judged and contribute to perpetuating social inequality (Rodríguez Arocho, 2010b).

The concepts examined in this work and the research that supports them presume the ideal of normalization and universality in learning conditions. They conversely assume controversial positions to perspectives that ignore or underestimate the social situations of the subjects who are learning. They give a central role to the conditions under which the subject’s life develops before starting school, during their formative years and beyond. In this regard, Esteban-Guitart and Saubich (2013) suggest that a perspective that integrates funds of knowledge and funds of identity could serve to constructively address the rejection of immigrant families by the dominant school culture, promote appreciation and awareness of cultural diversity in communities and enable better communication and collaboration between family, school and community. However, the concepts of funds of knowledge and funds of identity do not only apply to the school context. They serve to understand and explain how learning outside the school environment and the mediation of information and communication technologies in everyday life also impact on the configuration of identities and subjectivities (Esteban-Guitart, 2016; Rodríguez Arocho, 2018b). Together, the concepts examined in

this work present a more complex perspective of psyche, pedagogy as a social practice, and the sociology of education and the ways to approach its study (Daniels, 2001, 2008, 2012; Portes, 2005; Portes & Salas, 2011; Ratner, 2011).

The funds of knowledge and funds of identity and their implications for educational practices, both in the school context and in multiple possible learning contexts, are supported by and advance the issues discussed throughout this article. They are pertinent because of the number of children from cultural minorities living in conditions of poverty and experiencing immigration for various reasons, many of them traumatic, such as displacement due to war, other forms of violence and natural disasters that particularly affect those who live in fragile homes and higher-risk areas. Portes and Salas (2011) present alternatives of action in vulnerable communities. Some of the works included in their text describe programmes that consider the subject who is learning, their social development situation and their experiences in educational practice (Durán, 2011; Moll, 2011). This work dialogues with critical pedagogy on issues such as literacy and affective-intellect unity in expressions of consciousness (Rodríguez Arocho, 2018b, 2019). This dialogue becomes urgent when we consider the global increase in immigrants and subjects living in a precarious state.

Conclusion

The theory of subjectivity, funds of knowledge and funds of identity are historically situated productions, culturally measured and performed by subjects who have made particular appropriations of Vygotsky's work within a network of social interactions that transcends them. These contributions have special significance and sense for education and, in particular, for the education of vulnerable sectors at a global level. They have generated and continue to generate research and theoretical activity that promises to advance the cultural-historical approach to new levels of development. However, a precautionary warning must be given because, as occurred with the Vygotskian concept of the zone of proximal development, there is a risk that these concepts will be used without a thorough knowledge and understanding of the conceptual system of which they are part, their philosophical foundations, their cultural history and the relationships between it and our actions as subjects who produce meaning and sense in particular social situations. An open dialogue (which means raising tensions and problematizing) between the productions examined in this work and between them and other currents, such as critical pedagogy, is one way to advance a complex understanding of human development and the place of education (in all its manifestations) in it.

Fondos de conocimiento y fondos de identidad en diálogo con la teoría de la subjetividad: su pertinencia para la educación de poblaciones en desventaja social

Textos y contextos en el trasfondo

Investigaciones recientes sobre la obra de Vygotski abren oportunidades para resignificar la misma y reflexionar críticamente con respecto a las narrativas construidas en torno al contexto histórico y sociocultural de su producción (Yasnitsky & van der Veer, 2016; Yasnitsky, van der Veer, Aguilar & García, 2016; Zavershneva & van der Veer, 2018), así como con analizar los procesos de recepción y apropiación de su obra en condiciones sociohistóricas y culturales diferentes (Calviño & de la Torre, 1997; Dafermos, 2016; García, 2019; Sulle, 2014). Los señalamientos de problemas en la recepción de la obra de Vygotski en Occidente no son algo nuevo pues en el pasado se han identificado problemas de traducción, interpretación, sesgos, descontextualización e ideologización (Ageyev, 2003; Elhammoumi, 2001; González Rey, 2011a). Lo que parece ser nuevo es el interés de un sector de la academia vygotskiana por hacer estos temas más visibles, problematizarlos y llevar la perspectiva histórico-cultural a un nivel de mayor complejidad (Dafermos, 2018; Esteban-Guitart, 2018; Fleer, González Rey & Veresov, 2017; González Rey, 2011a). Esto ha generado esfuerzos por reivindicar el lugar de la afectividad en las interpretaciones dominantes de Vygotski (Rodríguez Arocho, 2013, 2018a).

La reflexividad histórica ayuda a comprender el sesgo que comienza a elaborarse muy temprano en la divulgación y apropiación de la obra de Vygotski en Occidente, en la que un sector de la academia de los Estados Unidos de América asumió liderato. Este momento coincide con lo que se ha llamado la revolución cognitiva (Gardner, 1987). Álvarez and del Río (2007) señalaron algunas consecuencias de ese proceso que son contexto y pretexto a las producciones conceptuales aquí examinadas. En sus palabras:

Efectivamente, en los últimos treinta años se ha ido presentando una mente humana en la que echamos en falta sus mejores atributos: el sentimiento, la imaginación y el juego, el ingenio y la aventura, la comprensión psicológica del carácter tecnológico e instrumental del *homo faber*, la proyección social y el crecimiento moral, la identidad, la epopeya, el drama de la vida, la ascesis y la creación del futuro ... (p. 7).

Aunque el tema de la subjetividad no se discutía en estas producciones críticas, en un agudo análisis Riviére (1987) examinó cómo cada uno de los modelos que se ventilaban en el contexto de la revolución cognitiva implica la concepción diferente de sujeto. Examinó el sujeto computacional, el gramatical, el modular, el de la epistemología genética y el histórico-cultural. Este último ocupó un lugar central en la obra de González Rey durante muchos años (1995, 2002, 2007, 2009, 2011b; González Rey, Mitjans Martínez, & Goulart, 2019). Su producción se asienta en la insatisfacción con las explicaciones simplistas de los

modelos cognitivistas en torno al origen y desarrollo de las funciones psíquicas y en la convicción de que otra explicación era posible. Realizó un análisis minucioso de la obra de Vygotski y sus elaboraciones. Ese análisis le permitió reivindicar conceptos invisibilizados en la mayor parte de las interpretaciones que adoptaron el sesgo cognitivista como sentido, situación social del desarrollo, *prezhivanie* (vivencia), emociones, imaginación y la unidad afecto-intelecto. Aunque algunos de estos conceptos habían sido rescatados en planteamientos críticos sobre las lecturas de Vygotski, su contribución fue colocarlos en una red conceptual para ofrecer una propuesta explicativa de la subjetividad.

El lugar de estas nociones y de la dimensión vivencial-afectiva son centrales en la producción de los conceptos ‘fondos de conocimiento’ (Moll, 1990, 1997, 2011, 2014) y ‘fondos de identidad’ (Esteban-Guitart, 2012, 2013, 2016). Ambos conceptos se inscriben en la compleja dinámica entre educación y desarrollo humano que conceptualizó Vygotski y nacen de la insatisfacción con el desconocimiento de esa complejidad en las prácticas educativas. A la vez, subrayan la diversidad de contextos de aprendizaje y su sentido para el sujeto que es formado y transformado en ellos. Se observa en estas producciones un compromiso ético-político con la educación de poblaciones en desventaja social y por combatir lo que Baquero (2003) ha llamado la sospecha de la educabilidad de sujetos que viven esa desventaja. Este tema ha producido recientemente textos que examinan el problema de la inequidad desde una perspectiva histórico-cultural (Portes, 2005; Portes & Salas, 2011; Ratner, 2011).

La teoría de la subjetividad, los conceptos de fondos de conocimiento y fondos de identidad son producciones intelectuales que responden a problemas identificados en las producciones anteriores y a contextos de actividad particulares. Un denominador común es que sus productores se han ocupado de nombrar sus referentes epistemológicos y de especificar sus relaciones intertextuales. Esto es importante, pues la forma en que interpretamos y atribuimos significado a un texto descansa en el conocimiento que tengamos de los sistemas de creencias, códigos y tradiciones intelectuales de la cultura en la que fue elaborado y los textos con los que se dialoga (Allen, 2011). En el tema que nos ocupa encontraremos en Vygotski el referente principal, cuya obra sigue generando producciones en variados contextos histórico-culturales. Las elaboraciones a partir de interpretaciones de su obra que subrayan dimensiones ignoradas o minimizadas en interpretaciones previas ofrecen una oportunidad privilegiada para un ejercicio en intertextualidad.

Teoría de la subjetividad y educación

En su texto *El pensamiento de Vygotski: contradicciones, desdoblamientos y desarrollos*, González Rey (2011a) promueve el cuestionamiento de las lecturas dominantes de Vygotski que destacan su trabajo sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores y la mediación instrumental y semiótica como categoría para orientar el análisis y la explicación de ellas. Plantea que ese énfasis se nutrió de la lectura selectiva de su obra, principalmente en Occidente, que privilegió sus producciones entre 1928 y 1931. Argumenta que ello resultó en un entendido simplista de la relación entre desarrollo humano y educación que favoreció aplicaciones instrumentalistas a las prácticas pedagógicas (González Rey, 2009). En su argumentación señala de manera particular el manejo distorsionado del concepto de zona de desarrollo próximo al separarlo del sistema conceptual del que forma parte (Rodríguez Arocho, 2015). Ese sistema incluye temas desarrollados por Vygotski entre 1922 y 1927 y conceptos creados por él entre 1932 y 1934 (González Rey, 2011a), entre los

que destacan la conciencia, la situación social de desarrollo, la vivencia, el sentido, la relación entre afecto e intelecto y la relación entre sujeto y ambiente.

González Rey et al. (2019) realiza una apropiación de estos conceptos que integra en su teoría de la subjetividad, la cual ha generado investigaciones en la academia vygotskiana recientemente (Fleer et al., 2017; González Rey et al., 2019). Dicha apropiación parte de una lectura crítica del planteamiento original de temas y conceptos trabajados por Vygotski al principio y al final de su obra y de las relaciones intertextuales que permiten entender su significado (González Rey, 2011a). Esto le llevó a elaborar conceptos que entendió no fueron suficientemente desarrollados y a concebir esa elaboración como una forma de avanzar el desarrollo del enfoque histórico-cultural. Los títulos de sus últimas producciones subrayan que su teoría de la subjetividad se inscribe en esa perspectiva. Este subrayado refleja un tema recurrente en sus trabajos al respecto: el rechazo a las dicotomías entre lo interno y lo externo y entre lo subjetivo y lo objetivo, no superadas en muchas expresiones de la perspectiva histórico-cultural. Su interpretación respalda perspectivas críticas recientes que plantean que la falta de una mirada inclusiva y dialéctica de estas dimensiones ha sido un obstáculo en el movimiento del enfoque histórico-cultural a modelos explicativos más complejo.

Retoma temas que Vygotski planteó al principio y al final de su obra y se apoya en trabajos de Rubinstein, Bozhovich y Chunovsky, autores poco citados en las interpretaciones de la obra de Vygotski para elaborar su teoría de la subjetividad (González Rey, 2002, 2011b, 2017; González Rey et al., 2019). Desarrolla la idea de que la subjetividad se configura en complejos procesos de atribución de sentido que están situados en su origen y cambian en el curso del desarrollo y las condiciones de vida en que transcurre. No niega el lugar de la mediación instrumental y lingüística en el desarrollo de la actividad consciente, pero plantea que esa mediación es sólo una parte de la explicación. Plantea que hay que integrar a esa mediación los procesos simbólico-emocionales que configuran motivos y que sólo pueden ser aprehendidos entendiendo la vivencia o la atribución de sentido personal a la experiencia vivida. Las experiencias en las que se genera la atribución de sentido y se generan configuraciones de sentido subjetivo son claves para aproximarse a la complejidad del acto humano.

González Rey (2017) concibe la subjetividad como la unidad de procesos simbólico-emocionales que se configuran en las experiencias del sujeto, en sus interacciones con otros sujetos en particulares condiciones sociales, culturales e históricas. Sus conceptos ‘sentido subjetivo’ y ‘configuraciones subjetivas’ subrayan el carácter generador que le confiere a la psique y los coloca en confrontación con concepciones restrictivas de la influencia del ambiente (Vygotski, 1935). Esa concepción angosta del ambiente no reconoce que lo habitamos y somos habitados por él. El énfasis en objetos y eventos concretos en el entorno del sujeto pasa por alto que quienes manejan los objetos y experimentan los eventos los atribuyen de un sentido que está atravesado ‘por una constelación de realidades, como ordenamientos institucionales, mitos, religiones, género y raza’ (Fleer et al., 2017, p. 3). Habría que añadir etnia y clase social, dos categorías de relieve en el panorama geopolítico y socioeconómico actual.

Las referencias a temas tardíos en la obra de Vygotski, 1932/1996, Vygotski, 1933/1996, Vygotski, 1934/1993, 1935), como la situación social de desarrollo, *perzhivanie*, vivencia, el problema del ambiente y la relación afecto-pensamiento y los temas presentes en sus escritos sobre arte y educación creativa (del Río & Álvarez, 2007), como el rol de la fantasía, la imaginación, el juego y la actividad lúdica en el desarrollo, están presentes en la teoría de

González Rey. Precisó implicaciones para la educación formal (González Rey, 2009). Planteó que su teoría resalta la singularidad de sujeto de la experiencia escolar y sus capacidades para generar sentidos. Argumentó que la educación se ha orientado a la asimilación de contenidos y al desarrollo de capacidades para el manejo esperado de los mismos y que debe reorientarse para dar un rol central a los motivos y experiencias vividas. También reconoció el aula como espacio relacional en que se realizan acciones y transacciones que dan a la comunicación un rol central. La comunicación y el espacio relacional son también dimensiones importantes en la epistemología cualitativa y las estrategias de investigación que González Rey propuso para estudiar la subjetividad (González Rey, 1995; Patiño & Goulart, 2016).

Es imposible hacer justicia a la teoría de la subjetividad elaborada por González Rey en un artículo. No obstante, es posible ofrecer pinceladas de la reflexividad histórica y la perspectiva crítica que orientó su trabajo y de provocar curiosidad e interés por una aproximación crítica a su legado al enfoque histórico cultural. Ese legado incluye conceptos que ofrecen la posibilidad de mayor complejidad en la comprensión del desarrollo humano y su relación con instituciones socio-culturales que impactan sobre el mismo, como la familia y la escuela. Los conceptos de fondos de conocimiento y fondos de identidad se orientan, precisamente, a expresar esa complejidad.

Fondos de conocimiento

La idea de que las vivencias del sujeto son inseparables de sus condiciones de vida y conforman procesos de desarrollo y aprendizaje particulares a cada uno, al mismo tiempo que se construyen en interacciones sociales y actividades familiares y comunitarias, es fundamento del concepto de fondos de conocimiento. Este concepto es producto del trabajo de Moll, colaboradores y colaboradoras (González, Moll, & Amanti, 2005; Moll, 1990, 1997, 2011, 2014), quienes desde muy temprano en el proceso de recepción y apropiación de la obra de Vygotski en los Estados Unidos de Norteamérica se avocaron a la tarea de un acercamiento complejo al tema de la mediación cultural. El libro de Moll (1990) titulado *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of socio-historical psychology* fue uno de los que contribuyó a la divulgación de las ideas de Vygotski en los Estados Unidos. La integración de psicología y educación en este texto capturó la idea vygotskiana de que los procesos de desarrollo psicológico están imbricados con procesos de enseñanza-aprendizaje (Baquero, 1996).

Moll (1997) desarrolla una concepción de cultura viva que dialoga con los procesos de elaboración de sentido subjetivo y de configuraciones subjetivas en la práctica educativa. Argumenta que la concepción de mediación de Vygotski evolucionó para terminar en una en que la cultura no era una abstracción sino la experiencia vital en entornos, prácticas sociales y relaciones intersubjetivas. Elaboró la importancia de considerar esos entornos y esas relaciones en la práctica educativa, así como la situación social de desarrollo y las vivencias (Rodríguez Arocho, 2010a). Esa elaboración no sólo se nutría de la mediación instrumental y semiótica como fundamentales en la actividad educativa sino de las vivencias que se traen a ella. Se nutría, además, de las ideas de Vygotski con respecto a la relación sujeto-ambiente.

Moll (1997) define los fondos de conocimiento como ‘cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el

funcionamiento y bienestar familiar o individual' (p. 47). El programa de investigación desarrollado a partir de este concepto ha legitimado saberes no académicos y una aproximación a la dinámica entre conceptos espontáneos y conceptos científicos de mayor riqueza y complejidad que las aproximaciones tradicionales que obvian su relación dialéctica. Al integrar docentes a la investigación y relacionarlos con 'la cultura vivida o la cultura en acción' (p. 48) en sus hogares se hace posible el uso de esos fondos de conocimiento para facilitar el éxito escolar, principalmente en situaciones en que la cultura escolar presenta diferencias abismales con la cotidianidad y puede obstaculizar procesos de desarrollo. Un dato importante es que el referido programa de investigación se ha enfocado en familias inmigrantes y de bajo nivel socioeconómico, habiéndose documentado que enfrentan mayores problemas para alcanzar éxito escolar.

El diálogo entre el concepto de fondos de conocimiento y lo que plantea la teoría de la subjetividad ha tenido varios momentos. Una manifestación temprana se observa en el texto de Moll titulado *Vygotski, la educación y cultura en acción*, publicado en 1997. En el mismo cita directamente a González Rey, reconoce la influencia de Bozhovich en su pensamiento, así como la existencia de otros trabajos en Cuba con una aproximación de mayor complejidad al desarrollo de la personalidad en ese momento. La cita directa establece la posición de González Rey (1995) de que para la conciencia y la actividad humana es preciso comprender la relación entre lo afectivo y lo cognitivo. Plantea que el sujeto psicológico se caracteriza por su actividad con respecto a la información que recibe y las experiencias vividas desde las que las significa y les da sentido. Por lo tanto, 'mundo y configuración subjetiva formarán una unidad a través de la cual actuará el sujeto pensante' (p. 49).

La idea de la unidad afecto-intelecto es subrayada por Vygotski (1934/1993) en el primer y último capítulos de *Pensamiento y lenguaje*. Este entendido también está presente en la formulación de los fondos de conocimiento y es expresada con claridad por Moll (1997) cuando plantea que los niños y las niñas crean su propio mundo social con los artefactos culturales y las mediaciones sociales a su alcance. Subraya que este proceso de construcción no es reproductivo sino que implica transformaciones psíquicas. Concluye que 'la creación cultural, mediatizadora, más importante en el desarrollo del niño es, precisamente, el niño' (p. 49). Esto reconoce al sujeto una fuerza generadora en su propia constitución.

El diálogo entre las ideas planteadas en la teoría de la subjetividad y el concepto de fondos de conocimiento ha tenido continuidad en trabajos recientes (Moll, 2011, 2014) y se ha ampliado y profundizado con el concepto de fondos de identidad propuesto por Esteban-Guitart (2016).

Fondos de identidad

La presentación más completa de la noción de fondos de identidad es la de Esteban-Guitart en 2016. Pero, en 2014 este autor publicó dos artículos con Moll que establecen las particularidades del diálogo entre sus producciones (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, 2014b). El primero de los trabajos expresa que el concepto busca articular una teoría de identidad fundamentada en la perspectiva histórico-cultural de cuña vygotskiana, enfoque que ha orientado el trabajo académico de ambos (Esteban-Guitart, 2013; Moll, 1990, 2014).

El concepto de fondos de conocimiento permitió visibilizar los artefactos culturales utilizados en hogares y comunidades y la cultura vivida como dimensiones que pueden y deben integrarse a la experiencia escolar para hacerla más pertinente y significativa. El

concepto de fondos de identidad se orientó a explicar cómo los sujetos le otorgan sentido a esas vivencias para definirse, expresarse y comprenderse (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, 2014b). Para entender y explicar la identidad es necesario conocer las condiciones históricas, sociales y culturales en que se configura y cómo son vividas por el sujeto.

A este planteamiento subyace la idea de que la identidad, independientemente de su pluralidad de definiciones (Esteban-Guitart & Moll, 2014a) no es una entidad metafísica. La identidad, como la subjetividad, no son fenómenos comprensibles al margen de las acciones de los sujetos, de su historia-cultural, de sus interacciones sociales y las redes simbólico-emocionales que emergen y se configuran en el curso del desarrollo. En el diálogo entre estos conceptos aparece la centralidad de la idea de Vygotski de la unidad sujeto-ambiente, la situación social del desarrollo y experiencia emocional atribuida de sentido subjetivo. Estos conceptos se insertan en una visión sistémica, compleja y dialéctica que se opone a dicotomías tajantes entre lo externo y lo interno, lo cognitivo y lo afectivo, el ser y la cultura.

Los fondos de conocimiento consisten de objetos y relaciones en el mundo en que se vive y se transforman en fondos de identidad cuando los sujetos se apropian de ellos y los integran a su sistema psicológico. Pese a que se identificaban fondos de conocimiento en los hogares y se incorporaban a las lecciones escolares, no siempre resultaban en la atribución de significado y sentido a la experiencia de aprendizaje o en la mejora de la situación escolar (Esteban-Guitart & Saubich, 2013). Para que esos procesos ocurrieran debía darse una apropiación de los fondos de conocimiento por parte del sujeto y su transformación en fondos de identidad. Estos fondos, de origen social y cultural, son una expresión del sentido subjetivo que se elabora desde experiencias previas y en la propia situación de aprendizaje.

Esteban-Guitart, Oller y Villa (2012) ejemplifican el proceso en un estudio de una familia marroquí en Cataluña. La metodología cualitativa utilizada dialoga con la propuesta por González Rey (2000, 2007). En un trabajo posterior, Esteban-Guitart y Saubich ofrecen detalles de lo que llaman multimetodología autobiográfica extendida (Esteban-Guitart, 2012). Las estrategias empleadas permiten la identificación de intereses, experiencias y conocimientos integrados en la forma en que una persona se refiere a sí misma. El análisis que realizan les permite concluir que hay variedad de fondos de identidad, entre los que se mencionan fondos geográficos, fondos culturales, fondos sociales, fondos institucionales y prácticas de identidad. Cada uno de estos fondos exige poner en movimiento fondos de conocimiento, pero sólo cuando son significados y expresados como señas identitarias pasan a ser fondos de identidad.

Esteban-Guitart y Moll (2014a, 2014b) se han encargado de vincular sus programas de investigación y sus producciones conceptuales. Ambos hacen explícito que su fundamentación descansa en la obra de Vygotski y de sus continuadores y continuadoras. Ambos hacen referencia al tema de la subjetividad y citan a González Rey en algunos de sus textos. El trabajo realizado actualmente genera investigaciones en diferentes partes del mundo y adelanta el proyecto de devolver a la psicología, particularmente a la psicología educativa, una concepción de la relación educación-desarrollo humano que reconozca el inextricable vínculo entre conciencia, pensamiento y significación, y emoción, sentimiento y sentido (Esteban-Guitart & Moll, 2014a, 2014b; González Rey, 2017; González Rey & Mitjáns Martínez, 2016; González Rey, Mitjáns Martínez, Rossato & Goulart, 2017; Michell, 2016; Moll, 2011). Desde esta concepción, anclada en las premisas y principios de la perspectiva histórico-cultural, también se reconoce que el aprendizaje y la experiencia ocurren en situación. Es decir, 'están intrínsecamente situados en una matriz de trayectorias de vida

y transacciones ecológico-relacionales’ (Esteban-Guitart & Moll, 2014b, p. 70). Este reconocimiento es fundamental para tomar conciencia de las formas tradicionales de educación y la forma en que lecturas reduccionistas y fragmentadas de la perspectiva histórico-cultural continúan promoviendo entendidos en los que el sujeto es separado de su situación y actuar sobre ellas (Baquero, 2013; Portes & Salas, 2011).

Implicaciones y aplicaciones en contextos de vulnerabilidad

Los autores y textos examinados comparten el entendido, fuertemente argumentado por Vygotski en varios momentos de su obra, de que formas y diseños educativos implican modelos de desarrollo humano (Rodríguez Arocho, 2011). También comparten el entendido de que la psicología tradicional y sus aplicaciones a la educación no han aprehendido la complejidad de las dinámicas que subyacen al sujeto y sus circunstancias vitales. Por el contrario, desde esos saberes tradicionales se han elaborado concepciones y prácticas en que sectores dominantes utilizan la educación para perpetuar la vulnerabilidad de sectores que, no siendo minoritarios en la sociedad, han sido nombrados y tratados de ese modo. Baquero (2003) ha señalado con claridad que se trata de un problema político que pone bajo sospecha la posibilidad de que algunos sujetos, sean ‘educables’. Por su parte, Fleer et al. (2017) cuestionan la patologización y estigmatización de personas que no cumplen con los estándares que condicionan las formas de evaluación de los aprendizajes en la escuela y definen el éxito escolar desde una perspectiva de déficit (Rodríguez Arocho, 2010b).

Baquero (2003, 2013) ha examinado el problema que se presenta cuando se establecen parámetros que delimitan las capacidades de éxito escolar que condenan al estancamiento o fracaso en la escuela a sujetos de poblaciones vulnerables, descargando toda la responsabilidad de ese fracaso en el sujeto. Las políticas y prácticas educativas presuponen unas condiciones favourables al aprendizaje que no están igualmente distribuidas en los grupos sociales y ponen a unos en ventajas sobre otros. Este ordenamiento de la inequidad es sostenido por instancias nacionales e internacionales que establecen los estándares con los que se juzgará el éxito académico y contribuyen a perpetuar la inequidad social (Rodríguez Arocho, 2010b).

Los conceptos examinados en este trabajo y los trabajos de investigación que les apoyan se apartan del ideal de normalización y universalidad en las condiciones de aprendizaje. Por el contrario, asumen posiciones contestatarias a perspectivas que ignoran o subestiman las situaciones sociales de los sujetos que aprenden. Otorgan un rol central a las condiciones en que se desarrolla su vida antes de la inserción en la escuela, durante su transcurso y posteriormente. A este respecto, Esteban-Guitart y Saubich (2013) plantean que una perspectiva que integre los fondos de conocimiento y los fondos de identidad podrían servir para enfrentar constructivamente el rechazo a las familias inmigrantes por la cultura escolar dominante, promover el aprecio y valoración de la diversidad cultural en las comunidades y viabilizar una mejor comunicación y colaboración entre familia, escuela y comunidad. No obstante, los conceptos de fondos de conocimiento y de identidad no sólo aplican a la escuela. Los mismos sirven para entender y explicar cómo los aprendizajes fuera del ámbito escolar y la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana también impactan en la configuración de identidades y subjetividades (Esteban-Guitart, 2016; Rodríguez Arocho, 2018b). En conjunto, los conceptos examinados en este trabajo presentan una perspectiva más compleja de la psique, de la pedagogía como práctica

social y de la sociología de la educación y de las formas de abordaje a su estudio (Daniels, 2001, 2008, 2012; Portes, 2005; Portes & Salas, 2011; Ratner, 2011).

El trabajo con los fondos de conocimiento e identidad y sus implicaciones para las prácticas educativas, tanto en el contexto escolar como en los múltiples contextos de aprendizaje posibles, se sostiene y avanza sobre los asuntos discutidos en este trabajo. Es pertinente ante la cantidad de niños y niñas procedentes de minorías culturales, condiciones de pobreza y que vivencian procesos migratorios por diversas razones, muchas de ellas traumáticas, como es el caso de desplazamientos por guerra, otras formas de violencia y los llamados desastres naturales que afectan de manera particular a los que tienen viviendas más frágiles y viven en áreas de mayor riesgo. Portes and Salas (2011) presentan alternativas de acción en comunidades vulnerables. Algunos de los trabajos incluidos en su texto describen programas que consideran al sujeto que aprende, su situación social de desarrollo y sus vivencias en la práctica educativa (Durán, 2011; Moll, 2011). Ese trabajo dialoga con la pedagogía crítica en lo que concierne a temas como la alfabetización y la unidad afectividad-intelecto en las expresiones de la conciencia (Rodríguez Arocho, 2018b, 2019). Ese diálogo cobra carácter urgente ante el aumento global de inmigrantes y de sujetos en estado de precariedad.

Conclusión

La teoría de la subjetividad, los fondos de conocimiento y los fondos de identidad son producciones situadas históricamente, medidas culturalmente y realizadas por sujetos que han realizado apropiaciones particulares de la obra de Vygotski en una red de interacciones sociales que les trasciende. Estas contribuciones tienen significación y sentido especial para la educación y, en particular, para la educación de sectores vulnerables a nivel global. Han generado y continúan generando actividad investigativa y teórica que promete avanzar el enfoque histórico-cultural a nuevos niveles de desarrollo. No obstante, procede una advertencia de cautela pues, como ha ocurrido con el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo, existe el riesgo de que estos conceptos sean manejados sin conocimiento y comprensión del sistema conceptual del que forman parte, sus fundamentos filosóficos, su historia cultural y las relaciones entre ésta y nuestras acciones como sujetos productores de significados y sentidos en situaciones sociales particulares. Un diálogo abierto (lo que significa plantear tensiones y problematizar) entre las producciones examinadas en este trabajo y entre ellas y otras corrientes, como la pedagogía crítica, es una manera de avanzar una comprensión compleja del desarrollo humano y del lugar de la educación (en todas sus manifestaciones) en ella.

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the author. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

ORCID

Wanda C. Rodríguez-Arocho  <http://orcid.org/0000-0002-4460-926X>

References / Referencias

- Ageyev, V. S. (2003). Vygotsky in the mirror. In A. Kozulin, B. Gindi, V. S. Ageyev, & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 432–449). Cambridge: Cambridge University Press
- Allen, G. (2011). *Intertextuality* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Álvarez, A., & del Río, P. (2007). Una introducción a las dos psicologías de Vygotski. In P. Del Río & A. Álvarez (Eds.), *Escritos sobre arte y educación creativa de L.S. Vygotski* (pp. 7–20). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Baquero, R. (1996). *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Baquero, R. (2003). *La educabilidad como problema político. Una mirada desde las psicología educacional*. Buenos Aires: Universidad San Andrés.
- Baquero, R. (2013). El sujeto en situación, las formas educativas y los límites de la formación en psicología. In I. Serrano García, et al. (Ed.), *El reto de la educación universitaria: Experiencias desde la psicología* (pp. 65–85). San Juan: Asociación de Psicología de Puerto Rico.
- Calviño, M., & de la Torre, C. (1997). La historia después de Vygotsky: Una mirada desde lo vivencial. *Revista Cubana de Psicología*, 14, 225–234.
- Dafermos, M. (2016). Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic community. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 27–43.
- Dafermos, M. (2018). *Rethinking cultural-historical psychology: A dialectical perspective to Vygotsky*. Singapore: Springer.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. London: Routledge.
- Daniels, H. (Ed.). (2012). *Vygotsky and sociology*. London: Routledge.
- del Río, P., & Álvarez, A. (Eds.). (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa de L. S. Vygotski*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Durán, R. (2011). Development of Latino family-school engagement programs in U.S. contexts: Enhancement programs to cultural historical activity theory accounts. In P. Portes & S. Salas (Eds.), *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural-historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp. 229–246). New York, NY: Peter Lang.
- Elhammoumi, M. (2001). Lost—Or merely domesticated? The boom in socio-historicocultural theory emphasizes some concepts, overlooks others. In S. Chaklin (Ed.), *The theory and practice of cultural-historical psychology* (pp. 200–217). Arhaus: Arhaus University Press.
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multimetodología autobiográfica extendida y los fondos de identidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 18, 587–600. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239208>
- Esteban-Guitart, M. (2013). *Principios y aplicaciones de la psicología cultural: Una aproximación vygotskiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity: Connecting meaningful learning experiences in and out of school (Learning in doing social, cognitive and computational perspectives)*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. (2018). The biosocial foundation of early Vygotsky. *Educational psychology before the zone of proximal development. History of Psychology*, 21, 384–401.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014a). Funds of Identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20, 31–48.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014b). Lived experience, funds of identity and education. *Culture and Psychology*, 20, 31–48.
- Esteban-Guitart, M., Oller, J., & Villa, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento y los fondos de identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21–34.
- Esteban-Guitart, M., & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25(2), 189–211.
- Fleer, M., González Rey, F., & Veresov, N. (Eds.). (2017). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer.

- García, N. L. (2019). On Vygotsky's international celebration, or how to critically appropriate authors from the past. In A. Yasnitsky (Ed.), *Questioning Vygotsky's legacy* (pp. 161–183). New York, NY: Routledge.
- Gardner, H. (1987). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York, NY: Basic Books.
- González, N., Moll, L., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- González Rey, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos*. México: Internacional Thomson Editores.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson Editores.
- González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México: McGraw Hill.
- González Rey, F. (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas En Educación*, 9, 1–24.
- González Rey, F. L. (2011a). *El pensamiento de Vygotsky: Contradicciones, desdoblamientos y desarrollos*. México: Editorial Trillas.
- González Rey, F. L. (2011b). The path to subjectivity: Advancing alternative understanding of Vygotsky and the cultural-historical legacy. In P. Portes & S. Salas (Eds.), *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural-historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp. 32–49). New York, NY: Peter Lang.
- González Rey, F. L. (2017). Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfolding and consequences for cultural studies today. In M. Fleer, F. L. González Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 173–194). Springer. doi: [10.1007/978-981-10-4534-9_9](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_9)
- González Rey, F. L., & Mitjans Martínez, A. (2016). Perezhivanie: advancing in its implications for the cultural-historical approach. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 142–160. doi: [10.4225/03/5810026e807e2](https://doi.org/10.4225/03/5810026e807e2)
- González Rey, F. L., Mitjans Martínez, A., & Goulart, D. (Eds.). (2019). *Subjectivity within the cultural-historical approach*. Singapore: Springer.
- González Rey, F. L., Mitjans Martínez, A., Rossato, A., & Magalhães Goulart, D. (2017). The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In F. L. González Rey, A. Mitjans Martínez, & D. Magalhães Goulart (Eds.), *Subjectivity within the cultural-historical approach* (pp. 217–243). Springer. doi: [10.1007/978-981-13-3155-8_2](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3155-8_2)
- Michell, M. (2016). Finding the “prism”: Understanding Vygotsky's perezhivanie as an ontogenetic unit of child consciousness. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 5–33. doi: [10.4225/03/580ff5fe07f08](https://doi.org/10.4225/03/580ff5fe07f08)
- Moll, L. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moll, L. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. In A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39–53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. (2011). Only life educates: Immigrant families, the cultivation of biliteracy and the mobility of knowledge. In P. Portes & S. Salas (Eds.), *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural-historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp. 152–161). New York, NY: Peter Lang.
- Moll, L. (2014). *L.S. Vygotsky and education*. New York, NY: Taylor and Francis.
- Patiño, J. F., & Goulart, D. (2016). Qualitative epistemology: A scientific platform for the study of subjectivity from a cultural-historical approach. *International Research in Early Childhood Education*, 7(1), 162–181.
- Portes, P. (2005). *Dismantling education inequality: A cultural-historical approach to closing the achievement gap*. New York, NY: Peter Lang.

- Portes, P., & Salas, D. (Eds.). (2011). *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural-historical theory and praxis with non-dominant communities*. New York, NY: Peter Lang.
- Ratner, C. (2011). Macro cultural psychology, the psychology of oppression and cultural-psychological enrichment. In P. Portes & S. Salas (Eds.), *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural-historical theory and praxis with non-dominant communities* (pp. 87–112). New York, NY: Peter Lang.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2010a). Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexión en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev. S. Vygotski. In S. Aburto Morales & C. Meza Peña (Eds.), *Tutoría para el Desarrollo Humano: Enfoques* (pp. 73–92). Monterrey: Universidad de Nuevo León.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2010b). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1–28. Retrieved from <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2010/archivos/calidad.pdf>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2011). Aprendizaje, desarrollo y evaluación en contextos escolares: Consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1–36. Retrieved from <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/505/504>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2013). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: Reflexividad histórica y reivindicación. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 105–129.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26, 10–24.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2018a). Afectividad en el desarrollo humano: Invitación a la reflexividad histórica. In D. Pérez Jiménez, A. Rodríguez Acevedo, I. Serrano García, J. Serrano Goytia, R. Díaz Juarbe, & S. Pérez López (Eds.), *Desarrollo humano: Travesía de oportunidades y retos* (pp. 267–290). San Juan: Asociación de Psicología de Puerto Rico.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2018b). Tecnologías de la información y la comunicación: Nuevas configuraciones mentales y sus implicaciones para la educación. *Revista de Psicología*, 27, 1–12. Retrieved from <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/50751>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2019). La alfabetización desde una perspectiva crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1–26. Retrieved from <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/35569f>
- Sulle, A. (2014). Los contextos de recepción y la conformación de la academia vygotskiana. In A. Sulle & R. Bur (Eds.), *Vygotski, psicólogo* (pp. 17–42). Buenos Aires: Letra Viva.
- Vygotski, L. S. (1932/1996). El problema de la edad. In L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 251–273). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1933/1996). La crisis de los siete años. In L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 377–412). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. In L. S. Vygotski: *Obras Escogidas, Tomo II* (pp. 9–348). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. S. (1935). The problem of the environment. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338–354). New York, NY: Blackwell.
- Yasnitsky, A., & van der Veer, R. (Eds.). (2016). *Revisionist revolution in Vygotsky studies*. New York, NY: Routledge.
- Yasnitsky, A., van der Veer, R., Aguilar, E., & García, L. N. (Eds.). (2016). *Vygotski revisitado: Una historia crítica de su contexto y su legado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Zavershneva, E., & van der Veer, R. (Eds.). (2018). *Vygotsky's notebooks: A selection*. Singapore: Springer.

Subjective development process as a path to school learning: the classroom as a dialogic relational context (El proceso de desarrollo subjetivo como un camino para el aprendizaje escolar: el aula como un contexto relacional-dialógico)

Andressa Martins-do-Carmo-de-Oliveira & Cristina Massot-Madeira-Coelho

To cite this article: Andressa Martins-do-Carmo-de-Oliveira & Cristina Massot-Madeira-Coelho (2020) Subjective development process as a path to school learning: the classroom as a dialogic relational context (El proceso de desarrollo subjetivo como un camino para el aprendizaje escolar: el aula como un contexto relacional-dialógico), *Studies in Psychology*, 41:1, 115-137, DOI: [10.1080/02109395.2019.1710803](https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710803)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710803>



Published online: 26 Mar 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 10



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Subjective development process as a path to school learning: the classroom as a dialogic relational context (*El proceso de desarrollo subjetivo como un camino para el aprendizaje escolar: el aula como un contexto relacional-dialógico*)

Andressa Martins-do-Carmo-de-Oliveira  and Cristina Massot-Madeira-Coelho 

Universidade de Brasília

ABSTRACT

This paper aims to discuss the subjective development process of a child in the classroom, considering aspects that have facilitated school learning. A case study is presented of a second-year student in a public elementary school in Brazil, who, at the beginning of the research, had difficulties with socialization and learning. The theoretical framework used is the Theory of Subjectivity, within a cultural-historical approach, together with its epistemological and methodological proposals, Qualitative Epistemology and the constructive-interpretative method. The main instruments were conversational dynamics and various interactive sessions, which have been expanded to the classroom context, since they generated valuable dialogical, social and relational context. The participant has become active, has gained her place in the classroom, has engaged in activities, and has thus significantly advanced in her learning. The outcomes achieved by the child point to the importance of creating everyday pedagogical strategy contexts which are less expositive and more dialogical, so new networks of relationships favour the coordination of operational processes of learning with processes of subjective development.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar el proceso de desarrollo subjetivo de una niña en el aula, considerando los aspectos que han facilitado el aprendizaje escolar. Se presenta el estudio de un caso de una alumna de segundo curso de una escuela pública de educación primaria en Brasil, quien al comienzo de la investigación tenía dificultades de socialización y aprendizaje. El marco teórico empleado es la Teoría de la Subjetividad, dentro de un enfoque cultural-histórico, junto con sus propuestas epistemológicas y metodológicas, la Epistemología Cualitativa y el método constructivo-interpretativo. Los instrumentos principales fueron la dinámica conversacional y diversas sesiones interactivas, que se han ampliado al contexto del aula debido a que generaron un valioso contexto dialógico, social y relacional. La participante ha

ARTICLE HISTORY

Received 9 November 2019
Accepted 2 December 2019

KEYWORDS

subjectivity development;
classroom; learning

PALABRAS CLAVE

desarrollo de la subjetividad;
aula; aprendizaje

CONTACT Andressa Martins do Carmo de Oliveira  andmartins18@hotmail.com  Faculty of Education, University of Brasília, Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília CEP: 70910-900, Brazil.

English version: pp. 115–125 / Versión en español: pp. 126–136

References / Referencias: p. 137

Translation from English / Traducción del inglés: Julia Fernández Treviño

© 2020 Fundación Infancia y Aprendizaje

pasado a tener una conducta activa, ha conquistado su lugar en el aula, ha participado en las actividades y, por tanto, ha avanzado significativamente en su aprendizaje. Los resultados conseguidos por la niña apuntan a la importancia de crear contextos de estrategias pedagógicas cotidianas, que son menos expositivas y más dialógicas, de manera que las redes de relaciones favorecen la articulación de procesos operacionales de aprendizaje con procesos de desarrollo subjetivo.

This article aims to discuss, using a case study, processes of subjective development of a child in the classroom that have, among other aspects, favoured qualitatively differentiated school learning processes. Unlike the traditional conceptions about this topic, which view cognitive development as the only possibility for understanding learning processes, this discussion starts from the proposition that school learning is never a merely cognitive process, but one that always happens through a process of subjective development (González Rey, Mitjans, Rossato, & Goulart, 2017; Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

In this sense, it also proposes to advance in terms of theoretical productions that challenge the reified notions by which school education is perceived at the level of content transmission (Tacca & González Rey, 2008). These notions often end up impacting the way human relations are configured in the classroom, so that by encompassing the importance of the development of subjectivity, new possibilities for conceiving classroom space as social, relational and in favour of subjective development are discussed (Bezerra & Rossato, 2019; Oliveira & González Rey, 2019).

The theoretical framework used for this research is the Theory of Subjectivity, within a cultural-historical approach, together with its methodological and epistemological proposals that are constituted by Qualitative Epistemology and the constructive-interpretative method (González Rey, 2018; González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

The study of subjective development becomes feasible when considering the relational and dialogical character that characterizes the fieldwork of this type of research, which makes it possible to advance towards the achievement of an understanding of a full relationship of affective-symbolic value for both adult and child. This kind of relationship may favour their subjective development (González Rey et al., 2017).

This article is organized as follows. Firstly, it explains the concepts of the Theory of Subjectivity in association with the theme of learning. Then the methodological procedures of the investigation are presented. Finally, the case study is discussed in relation to how subjective development has led to advances in school learning in the participant.

The Theory of Subjectivity in the investigation of school learning processes

This section discusses the concepts of the Theory of Subjectivity, which consist of subjectivity (individual and social), subjective senses, subjective configurations, agent and subject (González Rey & Mitjans Martínez, 2017). It is worth noting that such concepts form a network, have their historical, social and cultural genesis and do not refer to the notions of linear assimilation of the reality in which they are produced.

González Rey (2018, p. 349) proposes the ontological definition of subjectivity, from a cultural-historical perspective, as 'qualitative units, within which symbolical processes and emotions turn into one and the same process'. The concept of subjective senses is representative of this process. Unlike the notion of reflexes or of internalization of the learned content, comprehending subjectivity in the study of the child in the classroom context through the lenses of the Theory of Subjectivity brings to light the possibility of producing knowledge related to another qualitative level of organization of human experiences, generated in culture.

Subjectivity as a system implies two inter-related dimensions: individual subjectivity and social subjectivity (González Rey & Mitjás Martínez, 2017). Subjectivity, being conceived simultaneously as a social and individual phenomenon, considers the processes involved in the social, such as in institutions – in the case of this study, the school – and how they are configured by subjective senses of individual subjectivity that, in turn, lead to other social subjective productions (González Rey, 2012). These concepts make it possible to explain how the diversity of social processes appears in the multiple behaviours and actions of children in the classroom, enabling an understanding of complex processes, such as those involved in the challenge of learning.

The study of subjectivity requires integrating the recursive relationship between subjective senses and subjective configurations, which emerge in the way people and groups live their different experiences and relationships (González Rey, 2018). Subjective senses are symbolic-emotional units that subjectively express the experiences of the child in the different spaces of his/her performance, a process that does not occur at a conscious level. This proposal favours the view that the subjective senses, emerging in classroom contexts, are recursively intertwined with other spheres of life, so that there is no linear relationship between the intention of a teacher and the way his/her student lives an experience at school (Tacca & González Rey, 2008).

In turn, subjective configurations are a theoretical tool that allows the representation of the integration of a more stable flow of subjective senses that are never identical and that, once configured, will be a source for the generation of new subjective senses that are more congruent with each other when facing an experience. Subjective configurations in movement can be a process of subjective development, which is in close association with its scope and uninterrupted ability to mobilize new subjective productions (González Rey et al., 2017). For instance, at any given moment, depending on the subjective senses generated, it is possible that subjective trajectories are created in the face of a certain learning difficulty (Rossato & Mitjás Martínez, 2013). Subjective development, unlike psychological development, is an uninterrupted process throughout life that unfolds into subjective resources. This recursivity offers subjective tools for the countless situational possibilities that emerge in the course of a child's life inside and outside school.

In reference to the categories of agent and subject, these represent individuals and social groups that are not just passive in relation to their environment. The agent would be the one who decides things in daily life, who thinks and participates in what is involved, but who does not create new trajectories beyond the established ones (González Rey & Mitjás Martínez, 2017). In turn, the subject allows a theoretical visualization of groups and individuals that generate their own paths of subjective production, which transcend a certain normative experience (González Rey, 2012).

The importance of these concepts for this study is based on the possibility of conceiving the child as active, as a producer of her own subjectivity, and as being able to break with concepts launched *a priori* about her and her difficulties.

Methodology

The epistemological and methodological procedures proposed by González Rey (2005) to study subjectivity have guided the conduct of this research. The constructive-interpretative method is based on Qualitative Epistemology, and has the following principles that support its formulation (González Rey, 2005): the constructive-interpretative character of knowledge, whereby it is argued that knowledge is a production and not a linear appropriation of reality; the centrality of dialogue in the research process, which highlights the communicational-dialogical character of subjective processes; and the legitimacy of the singular in the production of knowledge.

In the constructive-interpretative method, the researcher constructs the information in the course of the fieldwork, mainly through the dialogical relationship established with the participant, favouring theoretical construction at the same time as the investigation (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). This process of theoretical construction is recursively articulated to the constant (re)organization of the researcher's reflections, in which (s)he assumes a significant role.

In the process of the analysis and construction of information, the researcher creates hypothetical elements, the indicators, as (s)he articulates a set of meanings beyond what is explicitly expressed by the participant. These indicators acquire value for the construction of the subjective senses within the process of information construction and lead to the intelligibility of the process studied. The definition of new indicators is based on the use of different instruments, which are being thought of and introduced by the researcher during the investigation. Likewise, the proposing of these new instruments is based on indicators that have already been built before. Therefore, the instruments are not planned in advance, prior to the research and then applied, but they are chosen taking into account what they may contribute, for both the researcher and the participant. In this methodological framework, to choose or to construct an instrument is due to a constant process of reflection (González Rey, 2005).

The hypothesis does not constitute a previous formulation for which evidence should be obtained in the field. Hypotheses gain strength in the course of research and result from the articulation of several indicators that converge towards the same meanings. It is through the recursive articulation between indicators and hypotheses that the theoretical model is constituted. In this perspective, theoretical generalization is expressed by the theoretical model that results from the research (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Participant

This research was carried out in a Brazilian public school, in the second-year elementary class. Based on the objective of the research, the participant, Livia (fictitious name), who was eight years old, was chosen after considering the challenges she faced in her processes of socialization, classroom integration and learning.

Livia was a very shy student. When invited to express herself, she remained silent or looked away. She was regarded by her teacher, Clara, as a problematic child, as a child with learning disabilities, even without a medical diagnosis. In her reflections, Clara associated difficulties in the process of learning directly with a medical problem, and the fact that Livia had no diagnosis at all made her question what the child's problem was. Even so, Clara did not try different pedagogical strategies with Livia.

The teacher demonstrated a lack of any real perspectives in relation to Livia's development. The way in which she alluded to the student ultimately guided the teacher-student relationship, which was therefore marked by an invariable and not very reflective attitude. Guided by this narrow perspective, Clara only sought to work objectively on Livia's learning difficulties, without any approach to her subjective world and without even proposing other means or resources for communicating with her. The relationship between them resulted in several failed attempts regarding pedagogical interventions. Perhaps because of this, at the beginning of the research, the researcher experienced several frustrating attempts to approach Livia, who did not show any curiosity about the presence of the researcher. Nor did she open herself up to a possible relationship of complicity.

Research instruments

The main instruments used for this research were: (a) conversational dynamics: a dialogue process used throughout the research which seeks to constitute a relationship permeated by the emotional immersion of the participant, aiming to achieve subjective expressions; (b) participation in the daily routine of the school: it was proposed to use drawings, a playful complement of phrases, storytelling, and weekly interactions in the classroom and playground in order to study how the child subjectively produces her school experiences; (c) accompaniment during classroom activities: essential moments for strengthening the bond, as well as for establishing a dialogical contact that would generate spaces for new conversations.

Analysis and construction of the information: a case study

Initially, as a possibility to study subjective processes in the classroom, the researcher aimed to approach Livia in an affectionate manner, stripped of any previous conception about her difficulties. In order to establish a bond, she sought at different times to sit beside the participant in class or, during recreation, sought to invite her with other students to visit the library or to interact through playing. In the course of these approaches, and after a length of time, a relationship of trust began to materialize, which favoured further creation of a dialogical space between participant and researcher.

Livia had a certain difficulty in living through her school experiences with any joy so that, at first, the researcher reflected on the following: What elements would be involved in the genesis of a recurring sadness in the classroom and could be associated with an absence of perspectives in relation to her current time in school?

In a conversational dynamic that took place just before the beginning of the class, the central theme spontaneously brought up by Livia was the lack she felt of her parents

every morning when they left her at school: 'I miss Mum and Dad'. Another time, she said: 'I wish I had stayed home with my parents today'. In both expressions, Livia explicitly demonstrates a certain difficulty in separating from her parents, which could be articulated as a lack of brightness in her eyes and her retraction behaviour in the school space.

At the same time, the recurring emergence of these expressions makes it possible to suspect that Livia was not capable of generating a path of subjective production in response to her feelings of sadness. In addition, this difficulty of separation could be based on reasons that, in turn, generated greater difficulties for her. Among these, her separation difficulty could have been associated with the absence of a social, relational space in the classroom, which in turn unfolded in an impossibility of interaction with peers and an impediment to a sense of belonging in this school context. Her desire was to be at home with her parents, where she felt welcome.

This apathetic way in which she experienced school was also present in the artistic expression in [Figure 1](#), in which she was asked to paint herself.

At the end of the activity, Livia said to researcher:

Livia: It's a ghost.

Researcher: And what is he doing?

Livia: He is afraid of other people and hides from everyone. He's scared.

In this passage, Livia expresses a current difficulty in her experiences in the school context, which can be thought of as an inability to socialize, as she was fearful in this situation, and which unfolded as retraction and detachment from what were proposed as the didactic processes in the classroom. This phenomenon is also represented in the following answers that Livia gave to the playful complement of phrases:



Figure 1. Ghost.

I am ashamed when: I am going to talk to people.

I love: playing with friends.

I am very happy: when I play with my friends.

It's very nice when: I play.

In these snippets of information, Livia repeatedly attributes her joy to moments of fun with her friends. However, this was not happening in the school context, where she expressed her fear of talking to people as an obstacle for her to establish new friendships.

At that time, Livia expressed this difficulty in several moments and her shyness constituted her way of being and acting in that context. This process was completely ignored by the teacher, who reproduced an expository model of teaching. Clara also maintained her opinion about pathologizing Livia's learning difficulties.

In view of the interpretative constructions woven so far regarding Livia's way of positioning herself in the classroom, it is possible to construct an indicator of a subjective process that was recurrent in the participant's expression: her difficulty in interacting and creating new friendly bonds with other peers and her teacher. This process seemed to contribute to her feeling of invisibility and made it harder for her to engage in the proposed school activities.

All of this information alluding to Livia's difficulty in feeling part of that context is once again explicit in a painting she produced when invited by the researcher to express how she felt in school that day (Figure 2).

Livia told the researcher about the painting: 'I feel this way here, but at home I am happy, talkative and I like to play with my friends'.

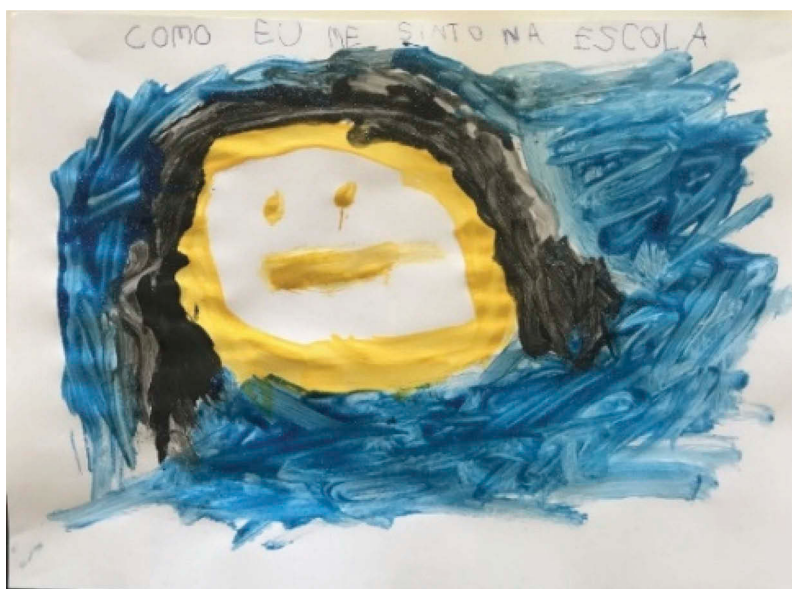


Figure 2. How I feel in school.

As the friendship between participant and researcher became a space of trust, Livia gradually began to explicitly assign her unhappiness to the absence of friendships in school, no longer attributing it to the absence of her parents, as she used to do every morning at the beginning of the research. While she seemed to understand the essential need to make new friends at school, Livia did not show herself ready to make changes to this state of affairs. In this sense, this excerpt, together with other interpretative constructions undertaken, makes it possible to construct an indicator related to Livia's inability to take the lead in her own development in that space. This process was characterized by her recurrent lack of interest in relation to the proposed activities, which, in turn, contributed to distancing herself from new achievements in her learning process.

Immersed in this paralysing plot, Livia reproduced what was written on the board, and read what was asked of her. However, her thinking was not being subjectively produced in relation to these pedagogical processes, but was in a process of cognitive repetition, as there was no articulation between the child's thought and what she was being taught and could learn.

The different indicators constructed up to here lead to the elaboration of the hypothesis that Livia was not able to structure a field of action that would bring changes in her school reality. This difficulty was also expressed in her inability to generate alternative subjective senses in response to her recurring sadness in the classroom. Therefore, the subjective configuration of Livia's learning was expressed by her subjective distance from making concrete changes at that moment. Her suffering was summarized in a certain subjective paralysis, which contributed to the maintenance of her learning difficulties.

Field research and investigative professional action: the opening of a dialogic and relational context

With all this information, the researcher reflected on the importance of creating a social, dialogical, relational context in the classroom, which could facilitate new subjective processes for the participant through a new social ambiance.

The inseparability between research and professional practice advocated by the perspective in question (González Rey, Goulart, & dos Santos Bezerra, 2016) served as a basis for (a) explaining to the teacher the interpretative constructions related to Livia's difficulties and (b) proposing to her the elaboration of joint planning of classes, in which, instead of the orientation toward direct exposure of the content, the focus would be the relational space.

In the following months, up until the end of that school year, some classes were designed for this purpose. For the present article, only one of the activities carried out during a Portuguese class is discussed.

As the alphabet was being taught, the children were asked to choose a theme they were interested in. They would later tell the class the reason for their choice and everyone would make a sentence of their own using that theme. After that, in the practical part, they would elaborate on their themes by means of drawing a picture or writing a text, which would be the materialization of the theme they had chosen.

For example, Livia chose the theme 'plants'. A space was offered for her to pronounce on her choice, which she did initially with some shyness. Then she wrote a sentence about what she had chosen. Unlike her positioning in the expository classes, when she did not know how

to write and would simply say 'I do not know', before abandoning the attempt, Livia showed for the first time an interest in what was being proposed at that moment:

Livia: I choose plants because I like them, and we need to take care of nature.
In another instance, she said:

Livia: How do I write nature (natureza, in Portuguese), with s or with z?

Livia's motivation for her learning seemed to be awakening. It is also possible to think that at that moment, learning was no longer a mechanical reproduction but a subjective production, and that it was an activity carried out without hesitation and with a desire to learn. As a practical outcome, Livia planted her own beanstalk, which would stay in the classroom for her to take care of every day. With some frequency, the student was invited by the teacher to talk to everyone about what this daily experience was like. In addition, at times other than class time that space became an integration between her and her classmates, who began to approach her frequently:

Peer 1: How nice your beanstalk is, Livia! Can you teach me how to plant my own during the break?

Peer 2: Wow, look, the beanstalk is growing! Livia, you are taking good care of it.

As her classmates interacted with and became closer to Livia, the awakening of a smile and a brightness in her eyes that began to accompany her every morning were notable. The smile that was becoming perceptible in her expressions is an element in relation to which it is possible to construct an indicator related to the beginning of relationships, interest and socialization.

Livia became even more involved in these educational moments. Thus, she also began to write longer sentences. This fact, added to her interest in learning, led the researcher to construct an indicator related to the following situation. Livia started to feel warmly welcomed and accepted by her peers and teacher, which is a process favoured by the new social link in the classroom. She also began to show interest in the way the activities were being arranged for her. As soon as all these processes emerged, they began to be the source of an (re)alignment between her subjective productions and her motivation to perform the school activities.

Likewise, the student began to research and reflect on themes in advance of bringing them to the next activity. Her active and engaged positioning becomes clear in the following situation, in which she produced a text and drawing in anticipation of the next class without having been asked to do this:

Livia: In the next Portuguese class, I will talk about what I want for my future. I will show them this drawing. I want to be a vet and take care of the animals. Oh, and I am going to bring some pictures of my kitten for my colleagues to meet it.

Livia's optimistic way of referring to the school activity in this excerpt points in the same direction as the previous expressions, corroborating the idea of an awakening of a new relationship between Livia, the context of the classroom, her classmates and her teacher. In this sense, it was interesting to note how she left behind the 'I don't know' phrase, an expression often used in expository classes, for the construction of well-structured sentences

once this new social space was created in the classroom. In relation to this fact, it is possible to construct an indicator that Livia's 'I don't know' was a resource to avoid the effort of generating subjective senses that embarrassed her because of her insecurity. She did not know if she would succeed in what was being asked of her, so she preferred to say 'I don't know' to avoid this entire scenario.

Livia's new, independent and more active positions are also expressed in how she happily reported to the researcher that she had been able to write the following week's phrase on her own:

Livia: Look, I wrote this sentence about the different countries on my own, and I searched for the colours of the flags of each of them to draw during the next class.

This passage, which expresses a certain autonomy and willingness to seek a concrete path in her learning process, reveals a new quality that Livia was developing from the symbolic-emotional value that she assigned to the new social climate in the classroom. The recurrence of her active positions and her independence that began to prevail during these activities make it possible to construct an indicator that Livia had begun to awaken a belief in her own capacity, while also demonstrating the prevalence of her involvement with what was being proposed in the classroom.

This process of change appeared in combination with the new social ambiance in the classroom. This fact, added to what has been exposed so far, makes it possible to construct a hypothesis related to Livia's ability to interact with her classmates and teacher, a process that was being configured on a new basis. It gradually became a source for the generation of a new quality of subjective senses in the school context, related to Livia's will power, determination, perseverance and joy in performing the activities, aspects which began to prevail, and now they constitute her way of being and acting in the classroom context.

This recurrent joy and dynamism at different points in the school context were also expressed in her responses to the instruments used in the last months of the research (Figure 3).

The unfolding of a new social ambiance in the classroom and the achievements in the participant's subjective development processes make it possible to reinforce the ongoing hypothesis about a movement of new subjective senses that took shape in the performance of activities at school. In this sense, it is possible to think about the emergence of a new subjective configuration of the relationship between Livia and her school. This new configuration began to favour the production of new subjective senses in that context, associated with security, belief in herself and her ability to learn. Through a set of active positioning, her processes of learning reached new levels.

This flow of new subjective senses, which were being produced in the face of the most significant and constant relational experiences in her daily life at school, suggests, therefore, that a configurational movement began to predominate in the course of Livia's positioning in that context. Thus, it is interesting to reflect on how the subjective configuration of the development that emerged integrated Livia's conquest of social bonds in the school and classroom, her interests, and her feelings of security and joy. In this way, all these features were interrelated, being the expression of a new subjective configuration of Livia's relationship with the school and with her learning.

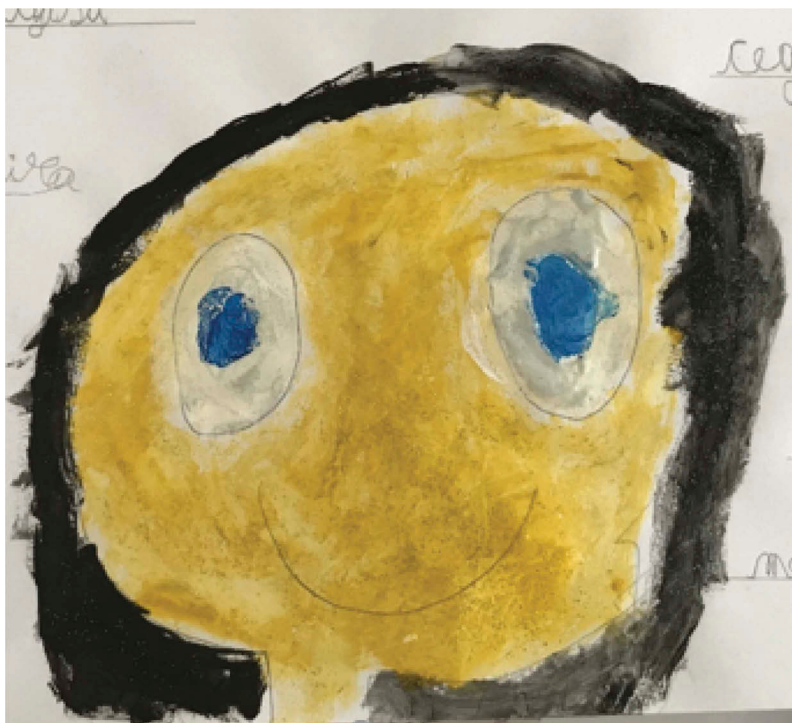


Figure 3. Joy.

Final remarks

To emphasize subjectivity in the study of the child's learning process in the classroom is to assign importance to the permanent tension between their development and how they subjectively produce their experiences in this space. As outlined in the case study presented, at all times the focus of the study was on the process of transmission and internalization of content as a path to learning.

The focus turned to how the new relationship networks and social spaces, which were promoted during the research, came to favour the emergence of new subjective processes associated with sociability, readiness for dialogue, ease of communication, and effort and dedication to studies, culminating in advances in the participant's school learning. In this sense, it is relevant to mention the need for a review of the exclusively content-based character of pedagogical practices.

Supported by the theoretical conceptions, as previously explored, the researcher took into consideration which professional actions could enhance, during the field research, the subjective development of the participant in that space, in order to study the inseparability of this process from the achievements of school learning.

Based on this, the idea is proposed to also consider that dimension of school education that favours subjective development. Unlike memorizing content, subjective development may unfold into new subjective resources for facing different challenges that transcend the limits of cognition.

El proceso de desarrollo subjetivo como un camino para el aprendizaje escolar: el aula como un contexto relacional-dialógico

Este artículo ha utilizado el estudio de un caso con el objetivo de analizar los procesos de desarrollo subjetivo de una niña en el aula que, entre otros aspectos, favorecieron los procesos de aprendizaje escolar diferenciados cualitativamente. A diferencia de las concepciones tradicionales sobre este tema, que consideran el desarrollo cognitivo como la única posibilidad para comprender los procesos de aprendizaje, este análisis se inicia con la prerrogativa de que el aprendizaje escolar nunca es un proceso meramente cognitivo, sino algo que siempre sucede a lo largo de un proceso de desarrollo subjetivo (González Rey, Mitjans, Rossato, & Goulart, 2017; Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

En este sentido, también propone avanzar en términos de producciones teóricas que retan las nociones reificadas mediante las cuales la educación escolar se percibe al nivel de transmisión de contenidos (Tacca & González Rey, 2008). Estas nociones a menudo terminan impactando en la forma en que las relaciones humanas se configuran en el aula, de modo que al integrar la importancia del desarrollo de la subjetividad se analizan nuevas posibilidades para concebir el espacio del aula como social, relacional, y en favor del desarrollo subjetivo (Bezerra & Rossato, 2019; Oliveira & González Rey, 2019).

El marco teórico utilizado para esta investigación es la Teoría de la Subjetividad, dentro de un enfoque histórico-cultural, junto con sus propuestas metodológicas y epistemológicas que están constituidas por la Epistemología Cualitativa y el método constructivo-interpretativo (González Rey, 2018; González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

El estudio del desarrollo subjetivo se torna factible cuando se considera el carácter relacional y dialógico que caracterizan el trabajo de campo de este tipo de investigación, que posibilita avanzar para alcanzar una comprensión de una relación completa de valor simbólico-emocional tanto para el adulto como para el niño. Este tipo de relación puede favorecer su desarrollo subjetivo (González Rey et al., 2017).

Este artículo se organiza del siguiente modo. En primer lugar, explica los conceptos de la Teoría de la Subjetividad en asociación con el tema de aprendizaje. A continuación se presentan los procedimientos metodológicos de la investigación. Por último, el estudio de un caso se analiza en relación con la forma en que el desarrollo subjetivo ha dado lugar a avances en el aprendizaje escolar de la participante.

La Teoría de la Subjetividad en la investigación de los procesos de aprendizaje escolares

Esta sección analiza los conceptos de la Teoría de la Subjetividad, que consisten en la subjetividad (individual y social), los sentidos subjetivos, las configuraciones subjetivas,

el agente y el sujeto (González Rey & Mitjás Martínez, 2017). Merece la pena destacar que dichos conceptos forman una red, tienen una génesis histórica, social y cultural, y no se refieren a las nociones de asimilación lineal de la realidad en la cual se producen.

González Rey (2018, p. 349) propone la definición ontológica de la subjetividad, desde una perspectiva cultural-histórica, como ‘unidades cualitativas en las cuales los procesos simbólicos y las emociones se tornan uno y el mismo proceso’. El concepto de sentidos subjetivos es representativo de este proceso. A diferencia de la noción de reflejos o de internalización del contenido aprendido, comprender la subjetividad estudiando a un niño en contextos del aula a través de la perspectiva de la Teoría de la Subjetividad saca a la luz la posibilidad de producir un conocimiento relacionado con otro nivel cualitativo de organización de experiencias humanas, generado en la cultura.

La subjetividad como un sistema implica dos dimensiones interrelacionadas: la subjetividad individual y la subjetividad social (González Rey & Mitjás Martínez, 2017). La subjetividad, concebida simultáneamente como un fenómeno social e individual, considera los procesos involucrados en lo social, como por ejemplo en las instituciones—en el caso de este estudio, la escuela—y cómo son configurados por los sentidos subjetivos de la subjetividad individual que, a su vez, dan lugar a otras producciones subjetivas sociales (González Rey, 2012). Estos conceptos hacen posible explicar de qué manera la diversidad de los procesos sociales se manifiestan en las múltiples conductas y acciones de los niños en el aula, posibilitando una comprensión de procesos complejos, como los que tienen lugar en el desafío del aprendizaje.

El estudio de la subjetividad requiere integrar la relación recursiva entre los sentidos subjetivos y las configuraciones subjetivas, que emergen en la forma en que las personas y los grupos viven sus diferentes experiencias y relaciones (González Rey, 2018). Los sentidos subjetivos son unidades simbólico-emocionales que expresan subjetivamente las experiencias del niño en los diferentes espacios en los que se desempeña, un proceso que no ocurre a un nivel consciente. Esta propuesta favorece comprender que los sentidos subjetivos que emergen en los contextos del aula están recursivamente entretejidos con otras esferas de la vida, de manera que no existe una relación lineal entre la intención de un maestro o maestra y la forma en que el alumno o alumna vive una experiencia en la escuela (Tacca & González Rey, 2008).

A su vez, las configuraciones subjetivas son una herramienta teórica que permite la representación de una integración de un flujo más estable de sentidos subjetivos que nunca son idénticos y que, una vez configurados, serán una fuente para generar nuevos sentidos subjetivos más congruentes entre sí al afrontar una experiencia. Las configuraciones subjetivas en movimiento pueden ser un proceso de desarrollo subjetivo, que está estrechamente vinculado con su abarcamiento y habilidad ininterrumpida de movilizar nuevas producciones subjetivas (González Rey et al., 2017). Por ejemplo, en un momento determinado, dependiendo de los sentidos subjetivos generados, es posible que se creen trayectorias subjetivas frente a determinada dificultad de aprendizaje (Rossato & Mitjás Martínez, 2013). El desarrollo subjetivo, a diferencia del desarrollo psicológico, es un proceso ininterrumpido a lo largo de la vida que se despliega en recursos subjetivos. Esta recursividad ofrece herramientas subjetivas para las innumerables posibilidades situacionales que surgen en el curso de la vida de un niño dentro y fuera de la escuela.

En cuanto a las categorías de agente y sujeto, representan grupos individuales y sociales que no son simplemente pasivos en relación con su entorno. El agente sería el que decide cosas en la vida cotidiana, piensa y participa en todo lo que está involucrado, pero no crea nuevas trayectorias más allá de las establecidas (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). Por su parte, el sujeto posibilita una visualización teórica de grupos e individuos que generan sus propios caminos de producción subjetiva, que trascienden una determinada experiencia normativa (González Rey, 2012). La importancia de estos conceptos para este estudio se basa la posibilidad de concebir al niño como activo, como productor de su propia subjetividad, y siendo capaz de superar conceptos emitidos *a priori* en relación con su persona y sus dificultades.

Metodología

Los procedimientos epistemológicos y metodológicos propuestos por González Rey (2005) para estudiar la subjetividad han guiado la elaboración de esta investigación. El método constructivo-interpretativo está basado en la Epistemología Cualitativa, y su formulación está apoyada por los siguientes principios (González Rey, 2005): el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, conforme al cual se argumenta que el conocimiento es una producción y no una apropiación lineal de la realidad; la centralidad de diálogo en el proceso de investigación, que destaca el carácter comunicacional dialógico de los procesos subjetivos; y la legitimidad de lo singular en la producción del conocimiento.

En el método constructivo-interpretativo la investigadora construye la información en el curso del trabajo de campo, principalmente a través de una relación dialógica establecida con la participante, favoreciendo la construcción teórica en el mismo momento que la investigación (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). Este proceso de construcción teórica es articulado recursivamente con la constante (re)organización de las reflexiones de la persona a cargo de la investigación, en las cuales él/ella asume un rol significativo.

En el proceso del análisis y construcción de la información, el investigador/la investigadora crea elementos hipotéticos, los indicadores, a medida que articula un conjunto de significados más allá de lo que el participante expresa explícitamente. Estos indicadores adquieren valor para la construcción de sentidos subjetivos dentro del proceso de construcción de la información, y conducen a la inteligibilidad del proceso estudiado. La definición de nuevos indicadores está basada en el uso de diferentes instrumentos pensados por el investigador/la investigadora e introducidos por él o ella durante la investigación. Del mismo modo, la propuesta de estos nuevos instrumentos se basa en indicadores que han sido desarrollados previamente. Por lo tanto, los instrumentos no son planificados por anticipado (antes de la investigación y luego aplicados) sino que son elegidos teniendo en cuenta cuál puede ser su contribución tanto para el investigador/la investigadora como para el participante. En este contexto metodológico, el hecho de elegir o construir un instrumento se debe a un proceso constante de reflexión (González Rey, 2005).

La hipótesis no constituye una formulación previa para la que se deberían obtener evidencias en el campo. Las hipótesis ganan fuerza en el curso de la investigación,

y resultan de la articulación de diversos indicadores que convergen en los mismos significados. Es a través de la articulación recursiva entre los indicadores y las hipótesis como se constituye el modelo teórico. Desde esta perspectiva, la generalización teórica se expresa mediante el modelo teórico que resulta de la investigación (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Participante

Esta investigación fue realizada en una escuela pública brasileña, en la clase de segundo curso de primaria. Basada en el objetivo de la investigación, la participante llamada Livia (nombre ficticio) de ocho años de edad, fue elegida después de considerar las dificultades que presentaba en sus procesos de socialización, integración en el aula y aprendizaje.

Livia era una alumna muy tímida. Cuando se le invitaba a expresarse permanecía en silencio o miraba hacia otro lado. Su maestra, Clara, la consideraba una niña problemática con dificultades de aprendizaje, aunque no tenía ningún diagnóstico médico. Al reflexionar sobre esta niña, Clara asociaba directamente sus dificultades en el proceso de aprendizaje con un problema médico, y el hecho de que la niña no tuviera ningún diagnóstico la hacía preguntarse cuál podría ser su problema. A pesar de todo, Clara no intentó aplicar diferentes estrategias pedagógicas con Livia.

La maestra demostró carecer de cualquier perspectiva real en relación con el desarrollo de Livia. La forma en que aludió a la alumna en última instancia fue lo que guió la relación entre maestra y alumna, que a partir de entonces estuvo marcada por una concepción invariable y no muy reflexiva. Guiada por esta perspectiva estrecha, Clara solamente se propuso trabajar objetivamente con las dificultades de aprendizaje de Livia, sin ningún enfoque a su mundo subjetivo y sin siquiera proponer otros medios o recursos para comunicarse con ella. La relación entre ambas resultó en varios intentos fallidos en cuanto a las intervenciones pedagógicas. Tal vez por este motivo al comienzo de la investigación la investigadora experimentó varias tentativas frustradas de acercarse a Livia, que no mostró ninguna curiosidad por la presencia de la investigadora. La niña tampoco se mostró dispuesta a mantener una posible relación de complicidad.

Instrumentos de investigación

Los principales instrumentos utilizados para esta investigación fueron: (a) Dinámica conversacional: un proceso de diálogo empleado a lo largo de la investigación que busca constituir una relación impregnada por la inmersión emocional de la participante, con el objetivo de obtener expresiones subjetivas; (b) Participación en la rutina diaria escolar: se propuso utilizar dibujos, ejercicios para completar frases de forma lúdica, narración de historias, e interacciones semanales en el aula y en el patio de recreo con el fin de estudiar como la niña produce subjetivamente sus experiencias escolares; (c) Acompañamiento durante las actividades en el aula: momentos esenciales para fortalecer el vínculo, así como para establecer un contacto dialógico que generaría espacios para nuevas conversaciones.

Análisis y construcción de la información: estudio de un caso

Inicialmente, como una posibilidad para estudiar los procesos subjetivos en el aula, la investigadora se planteó el objetivo de aproximarse a Livia de una manera afectiva, despojada de toda concepción previa acerca de sus dificultades. Con el fin de establecer un vínculo, en diferentes momentos intentó sentarse junto a la participante en clase o durante el recreo, invitarla a ella y a otros alumnos a visitar la biblioteca, o interactuar a través de juegos. En el curso de estos acercamientos, y después de un periodo de tiempo, comenzó a materializarse una relación de confianza que favoreció la creación posterior de un espacio dialógico entre la participante y la investigadora.

Livia tenía ciertas dificultades para vivir sus experiencias escolares con alegría, de modo que al principio la investigadora reflexionó lo siguiente: ¿Qué elementos estarían involucrados en la génesis de su tristeza recurrente en el aula, y podrían ser asociados con la ausencia de perspectivas en relación con su época actual en la escuela?

En una dinámica conversacional que tuvo lugar justamente antes del comienzo de la clase, el tema central que Livia sacó a colación espontáneamente fue que le apenaba separarse de sus padres cada mañana cuando la dejaban en la escuela: ‘Echo de menos a mi madre y a mi padre’. Otro día ella expresó: ‘Hoy me hubiera gustado quedarme en casa con mis padres’. En ambas expresiones demostró explícitamente una determinada dificultad para separarse de sus padres que podría estar articulada con la falta de brillo en sus ojos y su conducta retraída en el ambiente escolar.

Al mismo tiempo, la emergencia recurrente de estas expresiones hace posible sospechar que Livia no era capaz de generar una vía de producción subjetiva en respuesta a su sentimiento de tristeza. Por otra parte, esta dificultad para separarse de los padres podría estar basada en motivos que, a su vez, le generaban dificultades aún mayores. Entre ellos, su dificultad para separarse de los padres podría estar asociada a la falta de un espacio social y relacional en el aula, que a su vez era un obstáculo para interactuar con sus compañeros, y para desarrollar una sensación de pertenencia en el contexto escolar. Su deseo era estar en casa con sus padres, donde ella se sentía acogida.

La apatía que manifestaba en relación con la experiencia escolar también se manifestó en la siguiente expresión artística cuando se le solicitó a que se pintara a sí misma (Figura 1).



Figura 1. Fantasma.

Al final de la actividad, Livia comentó a la investigadora:

Livia: Es un fantasma.

Investigadora: ¿Y qué está haciendo?

Livia: Tiene miedo de las demás personas y se esconde de ellas. Está asustado.

En este pasaje Livia expresa una dificultad actual en las experiencias que vive en el contexto escolar, que podrían considerarse una incapacidad para socializarse, ya que esta situación la atemorizaba, y que se manifestaba como una conducta retraída y la tendencia a apartarse de todo aquello que fuera propuesto como procesos didácticos en el aula. Este fenómeno también quedó representado en las siguientes respuestas de Livia en el juego de completar frases:

Siento vergüenza cuando: voy a hablar con otras personas.

Me encanta: jugar con amigos.

Soy muy feliz: cuando juego con mis amigos.

Es genial cuando: juego.

En estos fragmentos de información Livia atribuye reiteradamente su alegría a momentos de disfrute con sus amigos. No obstante, esto no era lo que sucedía en el contexto escolar cuando ella expresó su miedo de hablar con otras personas como un obstáculo para establecer nuevas amistades.

En esa época, Livia expresa sus dificultades en diversos momentos, y su timidez constituyó su forma de ser y actuar en ese contexto. Este proceso fue completamente ignorado por la maestra, que reprodujo un modelo de aprendizaje expositivo. Clara mantuvo también su opinión de que las dificultades de aprendizaje de Livia eran patológicas.

En vista de las construcciones interpretativas desarrolladas hasta el momento en relación con la forma en que Livia se posicionaba en el aula, es posible construir un indicador de un proceso subjetivo que era recurrente en la expresión de la participante: su dificultad para interactuar y crear nuevos vínculos amistosos con sus compañeros y su maestra. Este proceso pareció contribuir a su sensación de invisibilidad, y le dificultó aún más participar en las actividades escolares propuestas.

Toda esta información sobre las dificultades de Livia para sentirse parte de ese contexto son explícitas una vez más en un dibujo que hizo cuando la investigadora la invitó a expresar cómo se sentía ese día en la escuela ([Figura 2](#)).

En relación con el dibujo Livia le dijo a la investigadora: ‘Aquí me siento así, pero en casa estoy contenta, soy comunicativa y me gusta jugar con mis amigos’.

A medida que la amistad entre la participante y la investigadora se convirtió en un espacio de confianza, Livia gradualmente comenzó adjudicar explícitamente su descontento al hecho de no tener amigos en el colegio, y dejó de atribuirlo a la ausencia de sus padres, como solía hacer cada mañana al comienzo de la investigación. Aunque parecía comprender la necesidad esencial de tener nuevos amigos en el colegio, Livia no se mostró dispuesta a modificar el estado de las cosas. En este sentido, este pasaje, junto

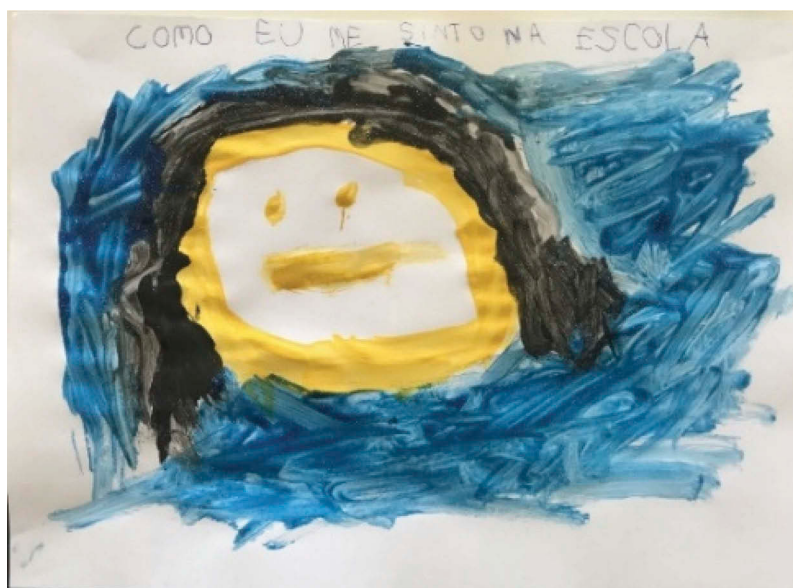


Figura 2. Cómo me siento en el colegio.

con otras construcciones interpretativas realizadas, posibilita construir un indicador relacionado con la incapacidad de Livia para tomar la iniciativa en su propio desarrollo en ese espacio. Este proceso se caracterizó por su falta de interés recurrente en relación con las actividades propuestas, que a su vez contribuyó a distanciarla de nuevos logros en el proceso de aprendizaje.

Inmersa en esta trama paralizante, Livia reprodujo lo que estaba escrito en la pizarra y leyó lo que se esperaba de ella. No obstante, su pensamiento no se estaba produciendo subjetivamente en relación con estos procesos pedagógicos, pero estaba en un proceso de repetición cognitiva, ya que no había ninguna articulación entre el pensamiento de la niña y lo que le estaban enseñando y ella podría aprender. Los diferentes indicadores construidos hasta este momento condujeron a la elaboración de la hipótesis de que Livia no era capaz de estructurar un campo de acción que pudiera provocar cambios en su realidad escolar. Esta dificultad también quedó expresada a través de su incapacidad para generar sentidos subjetivos alternativos en respuesta a su tristeza recurrente en el aula. Por tanto, la configuración subjetiva del aprendizaje de Livia se expresaba a través de su distancia subjetiva para realizar cambios concretos en ese momento. Su sufrimiento se resumía en una cierta parálisis subjetiva que contribuía a mantener sus dificultades de aprendizaje.

Trabajo de campo y acción profesional de investigación: la abertura de un contexto dialógico y relacional

Con toda esta información, la investigadora reflexionó sobre la importancia de crear un contexto social, dialógico y relacional en el aula que pudiera facilitar nuevos procesos subjetivos para la participante a través de un nuevo entorno social.

La inseparabilidad entre la práctica profesional y de investigación propuesta por la perspectiva en cuestión (González Rey, Goulart, & dos Santos Bezerra, 2016) sirvió como una base para (a) explicar a la maestra las construcciones interpretativas relacionadas con las dificultades de Livia; (b) proponerle la elaboración de una planificación conjunta de las clases, en la cual en vez de primar la orientación hacia una exposición directa de los contenidos, el foco sería el espacio relacional.

A lo largo de los meses siguientes y hasta el final del curso escolar, algunas clases fueron diseñadas para cumplir con este propósito. Para el presente artículo, solo se ha analizado una de las actividades realizadas durante una clase de portugués.

Mientras se enseñaba el alfabeto, se solicitó a los niños que eligieran un tema de su interés. Más tarde cada uno de ellos contaría al resto de la clase el motivo de su elección, y todos crearían una oración propia utilizando ese tema. Después de ello, en la parte práctica debían elaborar sus temas por medio de un dibujo o de un texto escrito, que sería la materialización del tema elegido.

Por ejemplo, Livia eligió el tema 'plantas'. Se le ofreció un espacio para comunicar su elección, que inicialmente utilizó con timidez. Luego escribió una oración acerca de lo que había elegido. A diferencia de cómo se posicionaba en las clases de exposición, cuando no sabía cómo escribir lo que le pedían, y simplemente decía: 'No sé', antes de abandonar el intento, Livia demostró por primera vez interés en lo que se estaba proponiendo en ese momento:

Livia: Elijo las plantas porque me gustan, y porque debemos cuidar la naturaleza. En otra ocasión, ella preguntó:

Livia: ¿Cómo se escribe naturaleza en portugués, con s o con z?

La motivación de Livia por su aprendizaje parecía estar despertando. También es posible pensar que en ese momento el aprendizaje ya no era una reproducción mecánica sino una producción subjetiva, y una actividad realizada sin titubeos y con el deseo de aprender. Un resultado práctico fue que Livia plantó su propia planta de judías que se quedó en el aula para que ella la cuidara cada día. Con cierta frecuencia la maestra invitaba a la alumna a hablar con los otros niños sobre su experiencia diaria. Además, en otros momentos y fuera del horario de clases ese espacio se convirtió en un lugar de integración entre ella y sus compañeros que comenzaron a acercarse frecuentemente a Livia:

Compañero 1: ¡Qué hermosa está tu planta de judías, Livia! ¿Puedes enseñarme a plantar la mía durante el recreo?

Compañero 2: ¡Uau, mirad la planta de judías está creciendo! Livia la estás cuidando muy bien.

A medida que sus compañeros interactuaban con ella y se acercaban con más frecuencia fue posible observar la sonrisa y el brillo de sus ojos que la acompañaban cada mañana. La sonrisa que podía percibirse en sus expresiones es un elemento en relación con el cual es posible construir un indicador relacionado con el inicio de las relaciones, el interés y la socialización.

Livia se involucraba cada vez más en esos momentos educativos. Por tanto, también comenzó a escribir oraciones más largas. Este hecho, añadido a su interés por aprender, condujo a la investigadora a construir un indicador asociado a la siguiente situación. Livia comenzó a sentirse afectuosamente bienvenida y aceptada por sus compañeros

y su maestra, un proceso favorecido por el nuevo vínculo social establecido en el aula. También comenzó a mostrar interés en la forma en que las actividades se organizaban para ella. Tan pronto como todos estos procesos emergieron, comenzaron a ser la fuente de una (re)alineación entre sus producciones subjetivas y su motivación para realizar las actividades escolares.

Del mismo modo, la alumna comenzó a investigar y reflexionar sobre los temas antes de traerlos a la siguiente actividad. Su posicionamiento activo y comprometido se hace evidente en la siguiente situación, en la cual produjo un texto y un dibujo, anticipándose a la siguiente clase sin que nadie le hubiera pedido hacerlo:

Livia: en la siguiente clase de portugués hablaré de lo que quiero para mi futuro. Les mostraré este dibujo. Quiero ser veterinaria y cuidar a los animales. Ah, y también voy a traer algunas fotos de mi gato para que mis compañeros lo conozcan.

La actitud optimista de Livia al referirse a la actividad escolar en este pasaje apunta en la misma dirección que las expresiones anteriores, y corrobora la idea del despertar de una nueva relación entre Livia, el contexto del aula, sus compañeros y su maestra. En este sentido, fue interesante observar que dejó atrás la frase 'No sé', una expresión frecuentemente utilizada en las clases expositivas, para construir oraciones bien estructuradas una vez que se creó este nuevo espacio social en el aula. En relación con este hecho, es posible construir un indicador de que la frase 'No sé' de Livia era un recurso para evitar el esfuerzo de generar sentidos subjetivos que la avergonzaban debido a su inseguridad. Ella ignoraba si podía desempeñarse adecuadamente en las tareas que le solicitaban, de manera que prefería decir 'No sé' para evitar ese escenario.

Las posiciones más activas e independientes de Livia también se expresan en la forma en que ella informó alegremente a la investigadora que había sido capaz de escribir la frase de la semana siguiente por sus propios medios:

Livia: Mire, escribí esta oración sobre los diferentes países yo sola, y busqué los colores de las banderas de cada uno de ellos para dibujarlos en la siguiente clase.

Este pasaje, que expresa una cierta autonomía y disposición a buscar un camino concreto en su proceso de aprendizaje, revela una nueva cualidad que Livia estaba desarrollando a partir del valor simbólico-emocional que asignaba al nuevo contexto social imperante en el aula. La recurrencia de su posición activa y su independencia que comenzaron a prevalecer durante estas actividades, permitieron construir un indicador de que Livia había comenzado a desarrollar la confianza en su propia capacidad, y al mismo tiempo, demostrar la prevalencia de su participación en las propuestas que se daban en clase.

Este proceso de cambio apareció articulado con el nuevo contexto social del aula. Este hecho, añadido a los que ya se han expuesto, posibilita construir una hipótesis en relación con la capacidad de Livia para interactuar con sus compañeros y su maestra, un proceso que se estaba configurando sobre una nueva base. Gradualmente, esta base se transformó en una fuente para generar una nueva calidad de sentidos subjetivos en el contexto escolar, relacionados con el poder de voluntad, la determinación, la perseverancia y la alegría de Livia al realizar las actividades, todos ellos aspectos que comenzaron a prevalecer y que constituyen ahora su forma de ser y de actuar en el contexto del aula.

Esta alegría y dinamismo recurrentes en diferentes momentos del contexto escolar también se expresaron a través de sus respuestas a los instrumentos empleados en los últimos meses de la investigación (Figura 3).

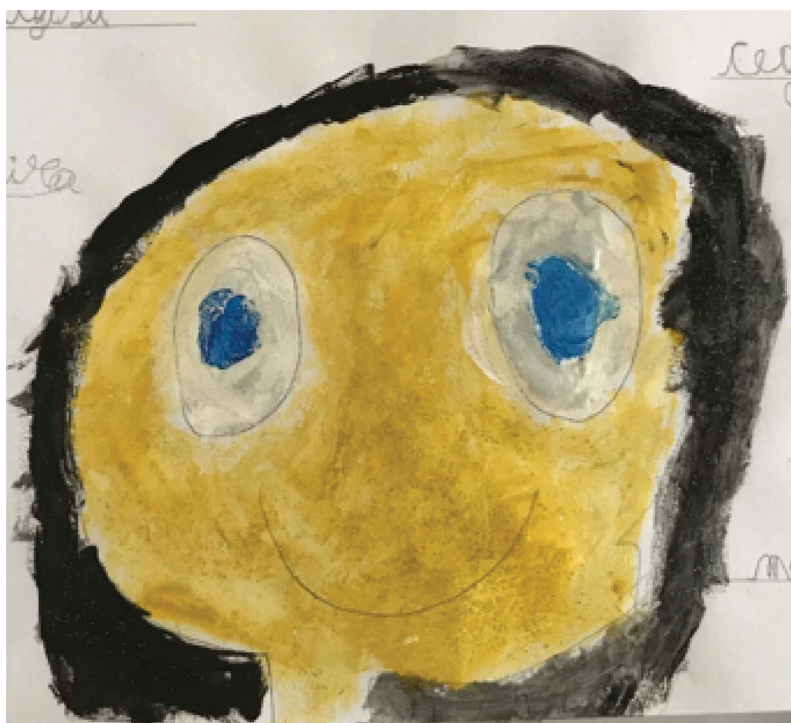


Figura 3. Alegría.

El surgimiento de un nuevo contexto social en el aula y los logros en los procesos de desarrollo subjetivo de la participante permiten reforzar la hipótesis en curso sobre un movimiento de nuevos sentidos subjetivos que tomó forma en la ejecución de las actividades en la escuela. En este sentido, es posible pensar en la emergencia de una nueva configuración subjetiva de la relación de Livia y la escuela. Esta nueva configuración comenzó a favorecer la producción de nuevos sentidos subjetivos en ese contexto, asociada con la seguridad, la confianza en sí misma y su capacidad para aprender. A través de un conjunto de posicionamientos activos, sus procesos de aprendizaje alcanzaron nuevos niveles.

Este flujo de sentidos subjetivos nuevos, que se producían frente a las experiencias relacionales más significativas y constantes de su vida cotidiana en el colegio, sugiere por tanto que un movimiento configuracional comenzó a predominar en los posicionamientos de Livia en el contexto de la escuela. Por tanto, es interesante reflexionar sobre la forma en que esa nueva configuración subjetiva del desarrollo integró la conquista de vínculos sociales en la escuela y en el aula, sus intereses, y sus sentimientos de seguridad y alegría. De este modo, todos estos procesos se interrelacionaron y se

constituyeron en la expresión de una nueva configuración subjetiva de la relación de Livia con la escuela y con su aprendizaje.

Observaciones finales

Enfatizar la subjetividad en el estudio del proceso de aprendizaje de los niños en el aula implica asignar importancia a la tensión permanente que existe entre su desarrollo y la manera en que ellos producen subjetivamente sus experiencias en este espacio. Como se destacó en el estudio del caso presentado, en cada momento el foco del estudio no fue el proceso de transmisión e internalización de contenidos como vía hacia el aprendizaje.

El foco se dirigió a la forma en que las nuevas redes de relaciones y espacios sociales que fueron promovidos durante la investigación, llegaron a favorecer la emergencia de nuevos procesos subjetivos asociados a la sociabilidad, la disponibilidad para el diálogo, la facilidad de comunicación, el esfuerzo y la dedicación al estudio, culminando en avances en el aprendizaje escolar de la participante. En este sentido, es relevante mencionar la necesidad de revisar el hecho de que las prácticas pedagógicas estén exclusivamente basadas en los contenidos.

Apoyada por las concepciones teóricas, como se ha analizado previamente, la investigadora tomó en consideración cuáles eran las acciones profesionales que durante la investigación de campo podrían fomentar el desarrollo subjetivo de la participante en ese espacio, con el propósito de estudiar la inseparabilidad de este proceso de los logros del aprendizaje escolar.

Basado en ello, la idea es proponer que también se considere esa dimensión de la educación escolar que favorece el desarrollo subjetivo. A diferencia de la memorización de contenidos, el desarrollo subjetivo puede dar lugar a nuevos recursos subjetivos para afrontar diferentes desafíos que trascienden los límites de la cognición.

Acknowledgements / Agradecimientos

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001. / *Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.*

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

ORCID

Andressa Martins-do-Carmo-de-Oliveira  <http://orcid.org/0000-0002-6012-9434>
Cristina Massot-Madeira-Coelho  <http://orcid.org/0000-0002-9727-5419>

References / Referencias

- Bezerra, M. S., & Rossato, M. (2019). Relational dynamics in overcoming school learning difficulties. In F. González Rey, A. Mitjáns, & D. Goulart (Eds.), *Subjectivity within cultural-historical approach* (pp. 199–213). Singapore: Springer.
- González Rey, F., Mitjans, A., Rossato, M., & Goulart, D. (2017). The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In M. Fleeer, F. González Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 297–338). New York, NY: Springer.
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- González Rey, F. L. (2012). *O social na Psicologia e a Psicologia social: A emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- González Rey, F. L. (2018). Vygotsky's "The Psychology of Art": A foundational and still unexplored text. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35, 339–350.
- González Rey, F. L., Goulart, D. M., & dos Santos Bezerra, M. (2016). Ação profissional e subjetividade: Para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. *Educação*, 39(Esp), s54–s65.
- González Rey, F. L., & Mitjáns Martínez, A. (2017). *Subjetividade: Teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea.
- Mitjáns Martínez, A., & González Rey, F. L. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editora.
- Oliveira, A. M. C., & González Rey, F. L. (2019). A Criança que se Desenvolve Subjetivamente em Sala de Aula: Caminhos para o aprender escolar. In M. C. Tacca, A. Mitjáns Martínez, F. González Rey, & C. M. Madeira Coelho (Eds.), *Subjetividade, Aprendizagem e Desenvolvimento: Estudos de Caso em Foco* (pp. 11–31). Campinas: Alínea.
- Rossato, M., & Mitjáns Martínez, A. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: Análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17, 289–298.
- Tacca, M. C. V. R., & González Rey, F. L. (2008). Produção de sentido subjetivo: As singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28, 138–161.

Discussions about the notion of competence: contributions from the Theory of Subjectivity (Discusiones en torno a la noción de competencia: aportes de la Teoría de la Subjetividad)

Mariana Oliveira-dos-Santos & Albertina Mitjans-Martinez

To cite this article: Mariana Oliveira-dos-Santos & Albertina Mitjans-Martinez (2020) Discussions about the notion of competence: contributions from the Theory of Subjectivity (Discusiones en torno a la noción de competencia: aportes de la Teoría de la Subjetividad), *Studies in Psychology*, 41:1, 138-160, DOI: [10.1080/02109395.2019.1710801](https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710801)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710801>



Published online: 16 Apr 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 10



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



Discussions about the notion of competence: contributions from the Theory of Subjectivity (*Discusiones en torno a la noción de competencia: aportes de la Teoría de la Subjetividad*)

Mariana Oliveira-dos-Santos  and Albertina Mitjans-Martinez 

Universidade Nacional de Brasília

ABSTRACT

Given the emphasis that the notion of competence has acquired in both organizational and educational contexts, the purposes of this article are, first, to outline a brief history of the emergence of this notion through its main definitions and some of the problematizations that have been put forward on its use, highlighting underlying conceptions and limitations, while considering aspects related to the conjuncture of their emergence and diffusion; and second, based on the Theory of Subjectivity developed by González Rey from a cultural-historical perspective, to present, based on its central concepts, contributions that will help us progress in the understanding of the processes that the notion of competence is intended to describe, considering the limitations its hegemonic use presents. Among the contributions presented, it is the concept of subjective configuration of action that allows us to advance in the understanding of the constitutive complexity of competence, bridging the dichotomy between social and individual dimensions.

RESUMEN

A partir del énfasis que ha adquirido la noción de competencia, tanto en el contexto organizacional como educacional, este artículo tiene como objetivos presentar, inicialmente, una breve historia del surgimiento de esta noción, pasando por sus principales definiciones y algunas de las problematizaciones que han sido hechas sobre su uso, destacando las concepciones y limitaciones subyacentes, teniendo en cuenta aspectos relacionados con la coyuntura de su surgimiento y difusión. Finalmente, a partir de la Teoría de la Subjetividad desarrollada por González Rey en una perspectiva cultural-histórica, presentamos, desde sus conceptos centrales, contribuciones para avanzar en la comprensión de los procesos que la noción de competencia se propone describir, frente a las limitaciones que presenta su uso hegemónico. Entre las contribuciones presentadas, el concepto de configuración subjetiva de la acción,

ARTICLE HISTORY

Received 17 November 2019
Accepted 12 November 2019

KEYWORDS

competence; work;
education and subjectivity

PALABRAS CLAVE

competencia; trabajo;
educación y subjetividad

CONTACT Mariana Oliveira-dos-Santos  mari.oliveirasantos@gmail.com  Faculdade de Educação, Universidade Nacional de Brasília, Brasília CEP 70.910-900, Brasil.

English version: pp. 138-148 / *Versión en español*: pp. 149-158

References / *Referencias*: pp. 158-160

Translation from Spanish / *Traducción del español*: Liza D'Arcy

© 2020 Fundación Infancia y Aprendizaje

permite avanzar en la comprensión de la complejidad constitutiva de la competencia superando la dicotomía entre las instancias social-individual.

By way of introduction: a brief contextualization of the notion of competence

The notion of competence has become increasingly prominent as a substitute for qualifications, both in the educational field and in organizational contexts, by constituting a guiding principle of educational and business practices in a generalized manner, which is justified more by the increasing complexity of work (Ruas, Antonello, & Boff, 2005).

In Brazil, competence is institutionalized through the Law on Guidelines and Bases on National Education (Brasil, 1996, 2017a) and other regulations, such as the Common National Curricular Base (Brasil, 2017b), which guide educational policies from initial to upper levels. And in the organizational scope, competence has occupied increasingly greater centrality in new people management (Dutra, 2012; Dutra & Comini, 2010), corporate education (Eboli, Fischer, Moraes, & Amorim, 2010) and government management policies, integrating the Development of Federal Public Administration Personnel Policies and Guidelines (Brasil, 2019). The expansion of this notion has spread internationally, and includes various European and American countries (Guerrero & De Los Ríos, 2012).

Because it is a polysemic notion — without conceptual consensus, as we will show below — we consider it important to understand the notion of competence, considering the context of its emergence. Authors such as Ruas et al. (2005), Rope and Tanguy (2004), Fidalgo (2016), Ramos (2011), Teixeira and Zaccarelli (2008), Marcondes (2008), Eboli (2004), Guerrero Y De Los Ríos (2012), Rey (2014), and Ramos and Faria (2014), among others, agree that the complexification of work is the result of global transformations that have characterized, over the last three decades, the flexibility of the production system, backed by the changes provoked by technologies, emerging economies, globalization, networked companies and the sophistication in consumption patterns, which comprise a scenario of constant mutations and instability.

These transformations generate large impacts on industrial and commercial conditions that incite a desire to eliminate the limitations that the notion of qualifications enforce in the management of personnel (hiring, dismissals, promotions, etc.) in the business world, to move towards valuing workers' experience and skills over their formal education (Rey, 2014). In such a scenario, it is workers' personal qualities that are considered capable of overcoming uncertainties and the emergence of increasingly complex challenges.

Thus the notion of competence arises, registered at a time when, as Gattai (2008) and Pereira and Fidalgo (2007) point out, the restructuring of the production system led to the establishment of business productivity — not only in relation to workers' speed in gestures and movements, characteristic of the Taylorism/Fordism mass-production models — but also in the speed of planning and in the resolution of

problems that emerge in different situations. And thus, the flexibility of work organization modes is developed, within the scope of business management, by the trend towards the continuous integration of technical-professional knowledge, inter-departmental cooperation, the extinction of traditional hierarchies and the readjustment of the expectations of professional profiles. In this sense, the profiles of independent, cooperative, creative and multi-purpose workers become increasingly valuable; those who are open to change, able to work in teams and resilient are more valued (Marcondes, 2008), and there are fewer positions and occupations whose attributions and responsibilities are rigid or segmented. Thus, competencies become a focus of interest in business and educational spaces, and now have different definitions.

The notion of competence: definitions, use and problematizations

Perrenoud (1999) is one of the main references in Brazil in the field of education, and he refers to the term of 'competence' as polysemic; he defines it simply as 'the ability to act effectively in a certain type of situation, backed by knowledge, but not limited to it' (p. 7).

For Manfredi (1999), the adoption of the concept of competence to replace that of qualification is institutionalization, although often done ambiguously, and has one common characteristic: an emphasis on knowledge that is expressed in a practical way. According to Invernizzi (2001), among the various definitions, this knowledge is still frequently categorized into the following three dimensions:

- 'Know': integrates the practical, technical and scientific dimensions, acquired formally or through professional experience.
- 'Know how': implies the abilities to translate knowledge from a specific situation into others, of decision-making, problem-solving and coping with new situations.
- 'Know how to act': includes the personality traits required in social work relationships, such as involvement, responsibility, willingness to accept innovation and change, assimilation of new values of quality, productivity and competitiveness, etc. (p. 118).¹

In an effort to establish a definition of competence, Dutra (2012) identified two main theorizing currents. The first is represented mainly by American authors such as McClelland (1973) and Boyatzis (1982), who understand competence to be the set of an individual's underlying characteristics, such as their knowledge, skills and attitudes, which allow them to perform a job or address certain situations. The second is represented mainly by French authors such as Boterf (1994) and Zarifian (2001), who associate competence with individual accomplishments in a specific context, that is, by the product the individual at work produces.

Based on these two theories, Dutra (2012) seeks to build a definition of competence that includes both contributions. His definition is one of the most widespread in the organizational field in Brazil and, while maintaining the triple segmentation indicated by Invernizzi (2001), it includes competence as a set of knowledge (know), skills (know how) and attitudes (know how to act or wish to know how to do so) necessary for the

execution of work and delivery, which is understood as the addition of that individual's value to the organization.

After analysing the various existing definitions of competence, Araújo (2001) notes the changes observed since the adoption of this notion in education and organizations, and states that:

the idea of an effective capacity, rather than the idea of a potential capacity, the understanding of professional capacities in motion and not established in a job, its focus on the individual and its association with broad human capabilities, previously devalued and discouraged in productive environments. (p. 12)

In a similar reflection, Rope and Tanguy (2004) point out that, amid the vague definition of the notion of competence, there is an implicit consensus to focus on the individual, on their mobility and adaptability, that is, there is always an individualization, both in training and in competence assessments. The authors also observe that this consensus takes place at the same time in the educational and organizational context, problematizing the fact that the function of establishing the criterion of what must be learned and demonstrated, and of acknowledging competence, is assumed by the organizations and, ultimately, for the market.

In line with this problematization, Ramos (2011) observed, in the productive scenario that is organized around the notion of competence, various changes in the way work becomes qualified. Among them, he noted an increase in the valuation of practical knowledge and socio-affective commitment at work linked to the worker's skills and attitudes, and a simultaneous decrease in the value previously attributed to formalized technical-scientific registers, acknowledged through qualifications and certifications; that is, the superposing of tacit knowledge over formal knowledge. He also observes the weakening of the value of agreements and collective bargaining in the regulation of workers' access to and permanence in employment, career and remuneration, which were previously standardized on the basis of formal qualifications and now become regulated by individual competences, generating a process of collective disaffiliation and demobilization of the worker's power to negotiate the social contradictions of work.

From that perspective, the author notes the emergence of employability as a founding aspect of a new professionalism, which is based on the notion that the individual is now solely responsible for their development. Thus, employability has been used to refer to the individual conditions of individuals' integration into the reality of the labour market and their ability to negotiate their own work capacity, according to their competences (Machado, 1998). An individual who has the competences to meet the unstable demands of the market is employable, a condition that the author reinforces, not as a synonym for 'being employed', but as being the right person at the right time and place, in addition to all the characteristics that make them disposable.

With regard to the redirection implied by the notion of competence in personnel management practices, Ramos and Faria (2014) observe a change: the approach was previously focused on tasks and positions, but it now focuses on people who assume the role of supporting the organizational strategy. This change implies that the worker's competence will acquire legitimacy only when their usefulness is relevant to the organizational strategy. Therefore, its orientation by utilitarian parameters tends to generate management and education practices based on an adaptive conception of

the role of individuals, assuming a development approach and professional recognition limited to business interests and precepts.

This adaptive conception is also observed by Ramos (2011), who points out that in his study on the institutionalization of the notion of competence, he observed the predominance of functionalist theory during the analysis of work processes. To the extent that functional analysis is applied to a system as a given reality, the system and its budgets are not questioned, only its functioning. Thus, the stimulus for critical reflection, necessary for the development of civic responsibility, loses relevance and priority in educational and organizational practices.

Problematizations and contributions emerging from the Theory of Subjectivity

As mentioned above, despite the fact that there are different considerations associated with the elements that comprise the notion of competence, its constitutive complexity has been insufficiently explored. On this basis, we consider that the Theory of Subjectivity developed by González Rey in a cultural-historical perspective can, in some way, contribute to the understanding of the processes that this notion intends to describe.

The Theory of Subjectivity developed by González Rey had an important influence on Soviet psychology, characterized by the recognition of the cultural and historical constitution of the human psyche. Together with other influences, such as his active participation in the Latin American critical social psychology movement, González Rey creatively managed to advance the construction of a conception of human functioning within the conditions of culture whose central concept is subjectivity (González Rey, 2002, 2003, 2011, 2012, 2014; González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

Subjectivity refers to the human capacity of attributing a symbolic character to emotions, which leads to the formation of qualitative units that constitute a differentiated, ontological definition of human phenomena, both social and individual. These units are expressed in the concepts of subjective sense and subjective configuration (González Rey & Mitjans Martínez, 2017). Subjectivity does not refer to the intrapsychic as a property of individuals' inner world, as opposed to the objective condition, as was historically associated with the notion of subjectivism, or as it is frequently used in common parlance. It exists on two different levels: individual subjectivity and social subjectivity, and each level 'is intrinsically organized within the other, in the specificity of its unique production of subjective senses' (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 64). According to González Rey (2002), subjective senses, in turn, refer:

to the particular relationship that occurs between symbolic processes and emotions in a space for activity that is culturally delimited from the subject, in which both processes are reciprocally involved without one being the cause of the other's appearance. (p. 12)

By assuming this, the symbolic ceases to have an external character for the individual and becomes integrated into a differentiated register (González Rey, 2003). The subjective senses are organized into subjective configurations, defined by González Rey and Mitjans Martínez (2017) as a 'self-generating formation, which arises from the diverse

flow of subjective senses, producing convergent groups of subjective senses through their generating character, which mark the more stable subjective states of individuals living an experience' (p. 60).

From this perspective, individual subjectivity refers to the processes and forms of subjective organization of specific people, from where the unique stories of different individuals emerge (González Rey, 2003, 2012). In turn, social subjectivity is defined as an integrative system of multiple subjective configurations of different social spaces, configured in the subjective dimension of people, groups or institutions (González Rey, 2012, 2013). As the author explains:

Social subjectivity represents a complex network of subjective social configurations within which all social functioning takes place. These processes occur without the participants who share these social spaces becoming aware of them. Social subjectivity emerges as part of individual subjectivities in such a camouflaged way that it is impossible to infer it directly from observed behaviours or explicit language. (González Rey, 2015, p. 13, cited by González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 85)

Thus, the Theory of Subjectivity bridges the dichotomous form with which the main currents of psychology dealt with the relationship between the social and the individual in the conceptions of psyche and processes such as learning, motivation and creativity, among others. With the fragmentation of these two dimensions, as the author argues, the social has often been reduced to immediate external environmental influences and representations that have simplified the manner in which the social is integrated into human life.

This dichotomy is precisely what appears in the notion of competence that we have been discussing. Two central ideas that permeate the problematization of competencies by the different authors that were briefly addressed above denote that simplification: the first idea is that competencies, taken as individuals' attributes and their ability to mobilize those attributes to generate an expected result, mainly lead to an individualization that personally holds the worker responsible for the performance and the result; and the second idea, which is directly related to the first one, is that the mobilization of competences is an adaptive process of individuals within that context (Oliveira Santos, 2014).

In traditional problematizations, the complexity of the social is reduced to the environment and, as a consequence, the individual is reduced to the individual's internal dimension, which is simplified in their condition of being reactive in their interaction with the environment. This simplification contributes to the naturalization of processes that constitute the social — such as institutional, cultural and historical — and also contributes to the responsibility the individual has to ensure objective conditions in the work situation, such as employment/unemployment, access to a professional career and remuneration, among others.

In the absence of a complex conception capable of understanding subjective quality and reciprocal relations between the two dimensions, the notion of competencies is predominantly approached descriptively, with efforts focused on establishing how attributes interact (they are also conceived of in a fragmented manner, as related elements instead of mutually constituted processes), and how they respond functionally to the environment, without a theoretical deepening of their nature or how they

organize. Thus, definitions such as ‘know how’, ‘know how to act’ and ‘act effectively’ exemplify the absence of constructions on its constitutive nature, as well as constructions that facilitate understanding of its functional expression.

Through the concept of social subjectivity, we can understand that individuals’ knowledge, skills, attitudes and behaviours that are recognized as effective deliveries from the notion of competence express processes of subjectivity that are constituted within a specific social space, where highly singular processes of subjectivation participate — carried out by the individuals of the social subjectivity that characterize that space.

On this basis, in the subjectivities of the individuals that make up the social space, socially shared representations of appropriate behaviour appear in various ways to legitimize themselves as recognized competence. Thus, the values and beliefs about how results should be shown — the results of work; the policies of institutional development that allow us, or not, to carry out tasks; the organizational climate, and the way in which gender, race, religion, political orientation, sexual or social inequality are configured in institutional power relations, among many other aspects — participate in what will manifest itself as competence, transcending workers’ individual operational capacity for understanding.

From the perspective of subjectivity, the knowledge and skills put into action by the individual to accomplish a task that involves them acquire a subjective nature and, in that condition, they are part of the subjective configuration of action. This integrates subjective senses that have their origin in the person’s life history and subjective senses that the person produces during the course of action as an expression of the processes of subjectivation in the context of where action occurs, including the relationships established in them and their social subjectivity (González Rey, 2011, 2012; González Rey & Mitjans Martínez, 2017). The multiplicity of the subjective senses that are articulated in the individual’s action singles out their experience of execution (González Rey, 2012).

Understanding competence based on the concept of the subjective configuration of action, we would like to emphasize the notion of dominant competence to highlight two opposed positions. The first refers to the idea that psychic processes — whether intellectual, perceptive or imaginative — are subjective processes and, consequently, do not function as separate processes, either in relation to action or outside the contextualized human experience (González Rey & Mitjans Martínez, 2017). This contradicts the notion of competence, which represents them as ‘reserves of resource’ or individual attributes, as if they were somehow available in a psychological structure to be intentionally taken by individuals.

The second position refers to the generating character that expresses individuals’ and groups’ symbolic-emotional productions in lived experiences, characterizing an active process that confronts individuals’ adaptive conception, underlying the notion of dominant competence and which supports its now functionalist, now utilitarian approach, as shown above. To further clarify understanding, González Rey and Mitjans Martínez (2017) explain that:

Subjectivity does not exhaust the human psyche we share with animal species; it expresses a qualitative level of human processes in the conditions of culture that transcend the

processes of adaptation, assimilation and survival that prevail in the animal relationship with the natural environment, characterizing the constant creation of new cultural realities, in which new forms of subjectivation are continuously generated, on which culture develops constantly, which can also generate tremendously destructive side effects for our species and nature in general. (p. 76)

From this understanding, competence, understood as the subjective configuration of action, refers precisely to the expression of the individual's subjective involvement in a task, that is, to the production of multiple subjective senses when faced with the performance of a task or in the learning process that facilitates the integration of diverse subjective resources, rather than an adaptive-instrumental process. Understanding competence as a subjective action integrates the two levels of subjectivity (individual and social), integration that occurs in the subjective configuration of action and that is expressed in legitimized results that are valued as effective. It is important to emphasize that according to the manner in which it is configured, the subjective involvement in action will unfold in different ways in which different subjective resources emerge and develop, such as, for example, reflexivity, imagination and attention, among others.

In the Theory of Subjectivity, the concepts of agent and subject are also useful to advance the understanding of what has been called competence. The concept of agent refers to the person or social group, 'located in the course of events in the current field of their experiences, a person or group that makes decisions in daily life, thinks, and likes or not what happens to them, which in fact gives them access to participate in the course of their experiences' (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 82).

In the condition of agent, the person is intentionally involved in action, making decisions that respond to situations posed by the context, characterizing a moment of mobilization of subjective processes in action that is expressed in the individual's involvement in the tasks and in a comprehensive learning of aspects inherent in its realization. This learning is manifested in an active position towards knowledge and procedures, seeking to understand its essence and relationships with other knowledges and experiences. Reflective operations occupy a central place in the process, which also enables the use of what has been learned in diverse situations and contexts (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

Although the individual as an agent is essentially characterized by their active, intentional and emotionally committed character, in the discourse that permeates the notion of competence there is a high appreciation of other aspects such as creativity, capacity to problem-solve, innovation and knowledge linked to the idea of 'thinking outside the box'. The concept of subject is the category that allows us to understand the creative process, and represents an individual who is capable of opening a path of subjectivation, which transcends the normative social space within which their experience occurs, developing creative options in the course of this experience, which may or may not be expressed in action (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

The subject's subjectivation forms entail, in themselves, a subjective implication marked by the generation of novelty in the context of their action. In the condition of subject, the involvement of the individual in tasks is articulated to a creative learning comprising aspects inherent to its realization, which is expressed in the personalization of information and the confrontation with knowledge that it brings, as well as for the generation of their own and new ideas that transcend them. In this case, in addition to

reflexibility, subjective resources such as imagination and audacity are also mobilized (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

Based on the Theory of Subjectivity, creativity is understood by Mitjans Martínez (2008) as a subjective process that is expressed in the production of something, which is simultaneously considered new and valuable in a given field of human action. He regards it as 'an emergency resulting from configurations of subjective processes in context, rather than a specific process, determined by intrapsychic conditions and contextual elements that are articulated' (2012, p. 90). Creativity is a subjective production associated with the emergence of the subject and must be understood from the subjective configuration of its action where, as mentioned above, the social subjectivity of the space where action occurs, and that the subject stresses in a certain way, participates in a highly singularized manner.

The production of new processes of subjectivation that characterize the subject and that imply, in some way, tension and rupture associated with the instituted can be expressed in the confrontation of forms of meaning, relationship patterns, naturalized submissions, roles and functions assumed, conceptions, beliefs, values and dominant representations, among many others. These become stressed against the appearance of new reflexive, imaginative, evaluative and relational processes that are present in the course of the subject's action. Both the process and the result of this opening of paths of subjectivation imply creativity that may or may not be expressed in visible actions. This is because the expression of the condition of the subject in action, mainly in institutionalized contexts, imposes challenges, as González Rey and Mitjans Martínez (2017) explain:

any creation that threatens the dominant state of a group and/or institutional functioning is rejected by that social group. Faced with this tension, the creative subject may or may not become the subject of the social process that initiates their creative act. The capacity of rupture and choice occurs at two simultaneous levels, the social and the individual. The creation of an idea or a project and its consequent development within an established social space are two separate things, whether in politics, culture, science, as in any other specific institution, all of which have an instituted social subjectivity that can be threatened by novelty. (p. 82)

The condition of the subject, in the final analysis, translates the expression of the subversive capacity of the individual or the group compared to frames and prescriptions, a capacity institutions are able to generally tolerate just within the limits that are convenient for them.

Given the way in which it has been used and disseminated, the notion of competence, its expression in the dominant social subjectivity, exerts a paradoxical pressure on workers, since the subjective involvement of the individual, increasingly required to correspond with recognized behaviour as competent, has been necessary in a contradictory manner. On the one hand, in terms of results, what emerges from the worker's condition as a subject, such as innovation, creativity, the presentation of unprecedented resolutions, boldness and confrontation of challenges, is expected of them. On the other hand, in terms of behaviours, the opposite condition is required, that of adjustment and conformation. The notion of competence arises within the context of great expectation for the creativity of individuals; however,

there seems to be no lens capable of perceiving and assessing its real emergence from the dominant approach.

The action of the individual, whether in their capacity as agent or subject, is always a subjectivated action in which individual subjectivity and social subjectivity are articulated according to the subjective senses that the individual produces. There are very different contextual aspects that can be sources of production of subjective senses that participate in the different ways in which the individual is involved or not in the action and in the characteristics that they adopt, which simplifies any understanding that exclusively assigns responsibility to the individual. It must be noted here that the constitutive complexity and dynamism of the subjective implication are not intelligible from a rationalist logic that presupposes the existence of a causal linearity, that is, it is not possible for external induction, foresight or control.

Being understood as subjectively configured and legitimized as effective action, competence presupposes the articulation of individual and social subjectivity — as both the individual or the group that performs action with their singular subjective stories and resources are responsible for it, as are the social spaces where actions are produced, be they business, educational, or other institutions and society in a broad sense. The dominant social subjectivity of these social spaces is expressed in the representations of competence and their legitimacy and value, as well as in the more or less favourable conditions for the emergence of agents or subjects of professional action.

Final thoughts

- The notion of competence has acquired a regulatory nature in organizational and educational management policies, taking the place once occupied by qualifications. Its emergence amid global transformations that shape a productive restructuring scenario underlines the commitment to develop professionals and apprentices who respond to the complexity and flexibility of the production system.
- We have outlined certain problematizations made by various authors who have put forward important reflections on the impacts and troublesome effects that the use of the notion of competence has brought to the business world and the educational system. However, these problematizations fail to explore the constitutive complexity of what can be considered competent behaviour.
- The Theory of Subjectivity contributes to advancing the understanding of the processes that the notion of competence intends to describe, especially starting from the concept of the subjective configuration of action. It allows us to understand it as a subjectivated action, which occurs in the encounter of the two levels of subjectivity, individual and social, that is expressed in legitimate results and valued as effective. From this understanding, the social-individual dichotomy implicit in the notion of hegemonic competence is bridged, allowing the individual's action to be understood based on their constitutive complexity, while marking the responsibility of the two levels in the manifestation of competence.

We believe that the Theory of Subjectivity contributes to the discussion of the notion of competence by opening intelligibilities that have not been explored within the most

widespread problematizations. The interesting problematizations presented by various authors, as well as the construction presented here on the constitutive complexity of the competent action, should be subject to research and extensive debate, given the expressiveness that the notion of competence has reached.

Note

1. All citations in the text were originally written in Portuguese and translated for this journal by the authors.

Discusiones en torno a la noción de competencia: aportes de la Teoría de la Subjetividad

A modo de introducción: breve contextualización de la noción de competencia

La noción de competencia se ha vuelto cada vez más prominente como un sustituto de la calificación, tanto en el campo educativo como en los espacios organizacionales, al constituir un principio rector de las prácticas educativas y empresariales de forma generalizada, que tiene como justificación más defendida la creciente complejización del trabajo (Ruas, Antonello & Boff, 2005).

En Brasil, la competencia se institucionaliza a través de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, 1996, 2017a) y de otras normativas, como la Base Curricular Nacional Común (Brasil, 2017b), que orientan las políticas educativas desde el nivel básico hasta el superior. En el campo organizacional, ha ocupado cada vez una mayor centralidad en las nuevas políticas de gestión de personas (Dutra, 2012; Dutra & Comini, 2010), de Educación Corporativa (Eboli, Fischer, Moraes, & Amorim, 2010) y también en la gestión gubernamental, integrando la Política y las Directrices para el Desarrollo del Personal de la Administración Pública Federal (Brasil, 2019). Todavía, la expansión de esta noción ocurre en nivel internacional, en diversos países europeos e americanos (Guerrero & De Los Ríos, 2012).

Debido a que es una noción polisémica, sin consenso conceptual, como lo demostraremos a continuación, consideramos importante comprender la noción de competencia teniendo en cuenta el contexto de su surgimiento. Autores como Ruas, Antonello y Boff (2005), Rope y Tanguy (2004), Fidalgo (2016), Ramos (2011), Teixeira y Zaccarelli (2008), Marcondes (2008), Eboli (2004), Guerrero and De Los Ríos (2012), Rey (2014), Ramos y Faria (2014), entre otros, coinciden en comprender que la complejización del trabajo es el resultado de transformaciones globales que han caracterizado, en las últimas tres décadas, la flexibilidad del sistema de producción, respaldado por los cambios provocados por las tecnologías, economías emergentes, globalización, empresas en red y la sofisticación en los patrones de consumo, que configuran un escenario de constantes mutaciones e inestabilidad.

Estas transformaciones traen amplios desdoblamientos en las condiciones industriales y comerciales que incitan en el mundo empresarial el deseo de deshacerse de las limitaciones que la noción de calificación impone para la gestión del personal (contratación, despidos, promociones, etc.), pasando a valorizar cada vez más la experiencia y las habilidades de los trabajadores en detrimento de su formación formal (Rey, 2014). En este escenario, son las cualidades personales de los trabajadores las que se han considerado como el diferencial para enfrentar las incertidumbres y la aparición de desafíos cada vez más complejos.

Es en este contexto, que surge la noción de competencia, inscrita en un momento en que, como lo señalaron Gattai (2008) y Pereira y Fidalgo (2007), la reestructuración del

sistema de producción condujo al asentamiento de la productividad empresarial no ya sobre la rapidez de gestos y movimientos de los trabajadores, característica del modelo de producción en masa de taylorismo/fordismo, sino en la rapidez de planificación y resolución de problemas que surgen en diferentes situaciones. Por tanto, la flexibilización de los modos de organización del trabajo se expresa, dentro del ámbito de la gestión empresarial, por la tendencia a la integración continua del conocimiento técnico-profesional, la cooperación interdepartamental, la extinción de las jerarquías tradicionales y el reajuste de las expectativas sobre los perfiles profesionales. En tal sentido, se valorizan cada vez más los perfiles de trabajadores independientes, cooperativos, creativos y multipropósitos, con apertura al cambio, capacidad para trabajar en equipo y resiliencia (Marcondes, 2008), y cada vez menos cargos y ocupaciones con atribuciones y responsabilidades rígidas o fragmentadas. Es así que las competencias se convierten en foco de interés en los espacios empresariales y educativos ganando diferentes definiciones.

La noción de competencia: definiciones, uso y problematizaciones

En el campo de la educación, Perrenoud (1999) es una de las principales referencias en Brasil y se refiere al término como polisémico, limitándose a presentarlo como 'la capacidad de actuar eficazmente en un determinado tipo de situación, respaldado por el conocimiento, pero no limitado a ellos' (p. 7).

Para Manfredi (1999), la adopción del concepto de competencia en sustitución al de calificación se institucionaliza, aunque frecuentemente de forma ambigua, y contiene una característica común: la sustitución del término conocimiento por el término saberes. Según Invernizzi (2001), entre las diversas definiciones, este saber todavía se encuentra frecuentemente segmentado en las tres dimensiones siguientes:

- El 'saber', integrando las dimensiones prácticas, técnicas y científicas, adquiridas formalmente o mediante experiencia profesional;
- El 'saber actuar' (también conocido como 'saber hacer'), que implica la capacidad de traducir los conocimientos para situaciones concretas, toma de decisiones, resolución de problemas y enfrentamiento de nuevas situaciones.
- El 'saber ser', que incluye los rasgos de personalidad requeridos en las relaciones sociales de trabajo, como implicación, responsabilidad, disposición para la innovación y el cambio, asimilación de nuevos valores de calidad, productividad y competitividad, etc. (p. 118)¹.

En un esfuerzo por establecer la definición de competencia Dutra (2012) identificó dos corrientes principales de teorización. La primera está representada principalmente por autores estadounidenses como McClelland (1973) y Boyatzis (1982), quienes entienden la competencia como un conjunto de características subyacentes del individuo, como sus conocimientos, habilidades y actitudes, que les permiten desempeñar un trabajo o enfrentar una situación dada. La segunda está representada principalmente por autores franceses como Boterf (1994) y Zarifian (2001), que asocian la competencia con las realizaciones individuales en un contexto específico, es decir, con el producto realizado por el individuo en el trabajo.

A partir de entonces, Dutra (2012) buscó construir una definición de competencia que incluyera contribuciones de ambas corrientes. Su definición es una de las más extendidas en el campo organizacional en Brasil y, manteniendo la triple segmentación señalada por Invernizzi (2001), comprende la competencia como el conjunto de conocimientos (saber), habilidades (saber cómo hacer) y actitudes (querer hacer) necesarias para la ejecución del trabajo y la entrega, que se entiende como la agregación del valor de la persona a la organización.

Analizando las diversas definiciones de competencia existentes, Araújo (2001) apunta los cambios observados a partir de la adopción de esta noción en la educación y las organizaciones cuando afirma:

[...] la idea de una capacidad efectiva en oposición a la idea de una capacidad potencial, el entendimiento de las capacidades profesionales en movimiento y no fijadas en un puesto de trabajo, su focalización en el individuo y su asociación con amplias capacidades humanas, antes desvalorizadas e desestimuladas en los ambientes productivos (p. 12).

En una reflexión similar, Rope y Tanguy (2004) señalan que, en medio de la definición vaga de la noción de competencia, existe un consenso implícito para centrarla en el individuo, en su movilidad y adaptabilidad, es decir, siempre hay una individualización, tanto en la formación como en las evaluaciones de competencia. Los autores también observan que este consenso tiene lugar al mismo tiempo en el contexto educativo y organizacional, problematizando el hecho de que la función de establecer el criterio de lo que debe ser aprendido y demostrado y de atestar la competencia es asumida por las organizaciones y, en última instancia, por el mercado.

En línea con esta problematización, Ramos (2011) observa, en el escenario productivo que se organiza en torno a la noción de competencia, diversas mudanzas en la forma como el trabajo pasa a ser cualificado. Entre ellas señala el aumento de la valorización de los saberes prácticos y del compromiso socio-afectivo en el trabajo vinculado a las habilidades y actitudes del trabajador, al mismo tiempo que ocurre una reducción del valor antes atribuido a los registros técnico-científicos formalizados, históricamente, por medio de títulos y diplomas; o sea, ocurre la superposición del saber tácito sobre el conocimiento formal. Observa también el debilitamiento del valor de los pactos y negociaciones colectivas en la regulación del acceso y permanencia de los trabajadores en el empleo, carrera y remuneración, que antes se normatizaban en base a la calificación formal y ahora pasan a ser regulados por las competencias individuales, generando un proceso de desafiliación colectiva y de desmovilización del poder de reivindicación del trabajador frente a las contradicciones sociales del trabajo.

Desde ese punto de vista, la autora apunta para la emergencia de la empleabilidad como un aspecto fundador de una nueva profesionalidad, que se basa en la concepción de que el individuo se convierte en el único responsable de su desarrollo. De este modo, la empleabilidad se ha utilizado para referirse a las condiciones individuales de integración de los individuos con la realidad del mercado laboral y su habilidad para negociar su propia capacidad de trabajo considerando sus competencias (Machado, 1998). Posee empleabilidad aquel individuo que tiene las competencias para satisfacer las demandas inestables del mercado, una condición que la autora refuerza, no como un sinónimo de 'estar empleado', sino de ser el hombre adecuado en el momento y lugar correctos, con todas las características que lo convierten en descartable implicadas en eso.

Con respecto al redireccionamiento que implica la noción de competencia en las prácticas de gestión de personal, Ramos y Faria (2014) observan un cambio del enfoque, anteriormente centrado en tareas y cargos, para las personas, que asumen el papel de apoyar la estrategia organizacional. Este cambio implica el hecho de que la competencia del trabajador adquirirá legitimidad solo cuando su utilidad sea reconocida para la estrategia organizacional. Por lo tanto, su orientación por parámetros utilitarios tiende a generar prácticas de gestión y educación basadas en una concepción adaptativa del papel de los individuos, asumiéndose un enfoque de desarrollo y reconocimiento profesional limitado a los intereses y dictámenes de los negocios.

Esta concepción adaptativa también es observada por Ramos (2011), quien señala que en su estudio sobre la institucionalización de la noción de competencia, observó el predominio de la teoría funcionalista en el análisis de los procesos de trabajo. En la medida en que el análisis funcional se aplica a un sistema como una realidad dada, el sistema y sus presupuestos no se cuestionan, solo su funcionamiento. Así el estímulo a la reflexión crítica, necesario al desarrollo de la ciudadanía pierde relevancia y prioridad en las prácticas educativas y organizacionales.

Problematizaciones y aportes a partir de la Teoría de la Subjetividad

A pesar de existir, como vimos, diferentes consideraciones en relación a los elementos que conforman la noción de competencia, su complejidad constitutiva ha sido insuficientemente explorada. En este sentido, consideramos que la Teoría de la Subjetividad desarrollada por González Rey en una perspectiva cultural-histórica puede, de alguna forma, contribuir a la comprensión de los procesos que esa noción se propone describir.

La Teoría de la Subjetividad desarrollada por González Rey tuvo importante influencia de la psicología soviética, caracterizada por el reconocimiento de la constitución cultural e histórica de la psique humana. Junto con otras influencias, como la participación activa en el movimiento de la psicología social crítica latinoamericana, González Rey creativamente consiguió avanzar en la construcción de una concepción del funcionamiento humano en las condiciones de la cultura que tiene como concepto central la subjetividad (González Rey, 2002, 2003, 2011, 2012, 2014; González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

La subjetividad se refiere a la capacidad humana de atribuir a las emociones un carácter simbólico, lo que lleva a la formación de unidades cualitativas que constituyen una definición ontológica diferenciada de los fenómenos humanos, tanto sociales como individuales. Estas unidades se expresan en los conceptos de sentido subjetivo y configuración subjetiva (González Rey & Mitjans Martínez, 2017). La subjetividad no se refiere a lo intrapsíquico como una propiedad del mundo interno en los individuos, en oposición a la condición objetiva, como históricamente fue asociada con la noción de subjetivismo, o como es frecuentemente usada en el sentido común. Ella existe en dos niveles diferentes: subjetividad individual y subjetividad social y cada uno 'está intrínsecamente organizado en el otro, en la especificidad de la producción singular de los sentidos subjetivos' (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 64). Los sentidos subjetivos, a su vez, se refieren, según González Rey (2002):

[...] a la relación particular que se produce entre los procesos simbólicos y las emociones en un espacio de actividad culturalmente delimitado del sujeto, en el que ambos procesos se implican de forma recíproca sin que uno sea la causa de aparición del otro. (p. 12)

Al asumir esta unidad, lo simbólico deja de tener un carácter externo para el individuo y pasa a integrarse en un registro diferenciado (González Rey, 2003). Los sentidos subjetivos se organizan en configuraciones subjetivas, definidas por González Rey y Mitjáns Martínez (2017) como una 'formación autogeneradora, que surge del flujo diverso de sentidos subjetivos, produciendo a través de su carácter generador grupos convergentes de sentidos subjetivos que marcan los estados subjetivos más estables de los individuos en el curso de una experiencia' (p. 60).

En esta perspectiva, la subjetividad individual se refiere a los procesos y formas de organización subjetiva de las personas concretas e en ella aparecen constituidas las historias únicas de los diferentes individuos (González Rey, 2003, 2012). Por su vez, la subjetividad social se define como un sistema integrador de múltiples configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales, configuradas en la dimensión subjetiva de las personas, grupos o instituciones (González Rey, 2012, 2013). Como explica el autor:

La subjetividad social representa una compleja red de configuraciones subjetivas sociales dentro de las cuales todo funcionamiento social tiene lugar. Esos procesos ocurren sin que los participantes que comparten esos espacios sociales tomen conciencia de ellos. La subjetividad social emerge como parte de las subjetividades individuales de tal manera camuflada que es imposible inferirla directamente de los comportamientos observados o del lenguaje explícito (González Rey, 2015, p. 13 citado por González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 85).

Así, la Teoría de la Subjetividad supera la forma dicotómica con que las principales corrientes de la psicología se ocuparon de la relación entre lo social y lo individual en las concepciones de psique y de procesos como el aprendizaje, la motivación, la creatividad entre otros. Con la fragmentación de estas dos dimensiones, como argumenta el autor, lo social a menudo se ha reducido a influencias ambientales externas inmediatas y a representaciones que han simplificado la forma en que lo social se integra en la vida humana.

Esta dicotomía es precisamente lo que aparece en la noción de competencia que hemos estado presentando. Dos ideas centrales que permean la problematización de las competencias por los diferentes autores que fueron abordados brevemente en los tópicos anteriores denotan esa simplificación: la primera idea es que las competencias, tomadas como atributos de los individuos y como su capacidad de movilizarlos para generar el resultado esperado, conduce fundamentalmente a una individualización que responsabiliza personalmente al trabajador por el desempeño y el resultado; y la segunda idea, que está directamente relacionada con la primera, es que la movilización de competencias es un proceso adaptativo de los individuos frente a su contexto (Oliveira Santos, 2014).

En las problematizaciones clásicas, la complejidad de lo social se reduce al ambiente y, como consecuencia, lo individual se reduce a la dimensión interna del individuo que está simplificado en su condición de reactivo en su relación con el ambiente. Esta simplificación contribuye a la naturalización de procesos que constituyen lo social, como los institucionales, culturales e históricos y también contribuye a la responsabilización del individuo por

las condiciones objetivas de la situación de trabajo, como el empleo/desempleo, acceso a una carrera profesional, situación de remuneración, entre otros.

En ausencia de una concepción compleja capaz de comprender la cualidad subjetiva y las relaciones recíprocas entre las dos dimensiones, la noción de competencias se aborda predominantemente de manera descriptiva, con esfuerzos centrados en establecer cómo interactúan sus atributos (estos también concebidos de forma fragmentada, como elementos relacionados en lugar de procesos mutuamente constituidos), y cómo responden funcionalmente al ambiente, sin una profundización teórica de su naturaleza o forma de organización. De ese modo, definiciones tales como ‘saber actuar’, ‘saber ser’, ‘actuar eficazmente’, ejemplifican la ausencia de construcciones sobre su naturaleza constitutiva, así como de construcciones que permitan comprender su expresión funcional.

A partir del concepto de subjetividad social, podemos comprender que tanto los conocimientos, las habilidades y las actitudes de los individuos como los comportamientos que se reconocen como entregas efectivas desde la noción de competencia, estarían expresando procesos de subjetividad que se constituyen dentro de un espacio social específico, en los que participan procesos altamente singulares de subjetivación por parte de los individuos de la subjetividad social que caracteriza ese espacio.

Por lo tanto, en las subjetividades de los individuos que integran el espacio social, las representaciones socialmente compartidas sobre un comportamiento adecuado aparecen de varias maneras para legitimarse como competencia reconocida. Así, los valores y creencias sobre cómo deben demostrarse los resultados de un trabajo, las políticas de fomento institucional que permiten o no realizar las tareas demandadas, el clima organizacional y la forma en que el género, la raza, la religión, la orientación política, la desigualdad sexual o social se configuran en las relaciones de poder institucional, entre muchos otros aspectos, participan en lo que se manifestará como una competencia, trascendiendo la capacidad operativa individual de los trabajadores para su comprensión.

A partir de la perspectiva de la subjetividad, los conocimientos y habilidades puestos en acción por el individuo frente a una tarea que lo implica adquieren una naturaleza subjetiva y, en esa condición, forman parte de la configuración subjetiva de la acción. Esta integra sentidos subjetivos que tienen su origen en la historia de vida de la persona y sentidos subjetivos que la persona produce en el curso de la acción como expresión de los procesos de subjetivación del contexto donde la acción se produce, incluidas las relaciones que se establecen en ella y su subjetividad social (González Rey, 2011, 2012; González Rey & Mitjans Martínez, 2017). La multiplicidad de los sentidos subjetivos que se articulan en la acción del individuo, singulariza su experiencia de ejecución (González Rey, 2012).

Partiendo de la comprensión de competencia a partir del concepto de configuración subjetiva de la acción, llamamos la atención para dos contraposiciones a la noción de competencia dominante. La primera se refiere a la idea que los procesos psíquicos, ya sean intelectuales, perceptivos, imaginativos, pasan a ser procesos subjetivos y, consecuentemente, no funcionan como procesos separados ni a priori en relación a la acción o fuera de la experiencia humana contextualizada (González Rey & Mitjans Martínez, 2017). Esto contradice la noción de competencia, que los representa como ‘reservas de recursos’ o atributos individuales, como si de alguna manera estuvieran

disponibles en una estructura psicológica para ser tomados intencionalmente por los individuos.

La segunda contraposición se refiere al carácter generador que expresan las producciones simbólico-emocionales de los individuos y grupos frente a las experiencias vividas, caracterizando un proceso activo que confronta la concepción adaptativa de los individuos subyacente a la noción de competencia dominante y que fundamenta su abordaje ora funcionalista, ora utilitario demostrado anteriormente. Para aclarar aún más la comprensión, González Rey y Mitjáns Martínez (2017) explican que:

La subjetividad no agota el psiquismo humano que compartimos con las especies animales; ella expresa un nivel cualitativo de los procesos humanos en las condiciones de la cultura que permiten trascender los procesos de adaptación, asimilación y supervivencia que prevalecen en la relación animal con el ambiente natural, caracterizando la creación constante de nuevas realidades culturales, en las que se engendran continuamente nuevas formas de subjetivación sobre las cuales la cultura se desarrolla de manera constante, pudiendo generar también efectos colaterales tremendamente destructivos para nuestra especie y la naturaleza en general (p. 76).

Desde esta comprensión, la competencia, entendida como configuración subjetiva de la acción, se refiere, precisamente, a la expresión de la implicación subjetiva del individuo en una tarea, o sea, a la producción de múltiples sentidos subjetivos frente a la realización de un trabajo o en el proceso de aprender que le permiten integrar recursos subjetivos diversos, más que a un proceso adaptativo-instrumental. Entendida la competencia como acción subjetivada integra los dos niveles de la subjetividad (individual y social), integración que acontece en la configuración subjetiva de la acción y que se expresa en resultados legitimados y valorados como efectivos. Es importante destacar que la manera en que está configurada, la implicación subjetiva en la acción va a desdoblarse en diferentes formas en que en ella emergen y se desarrollan diferentes recursos subjetivos, como por ejemplo, reflexibilidad, imaginación, atención, entre otros.

Los conceptos de agente y sujeto, de la Teoría de la Subjetividad, son también útiles para avanzar en la comprensión de lo que se ha denominado competencia. El concepto de agente se refiere a la persona o grupo social, 'situado en el curso de los acontecimientos en el campo actual de sus experiencias, una persona o grupo que toma decisiones en la vida diaria, piensa, le gusta o no lo que le sucede, lo que de hecho le da una participación en el curso de sus experiencias' (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 82).

En la condición de agente, la persona se implica intencionalmente en la acción, tomando decisiones frente a las situaciones planteadas por el contexto, caracterizando un momento de movilización de procesos subjetivos frente a la acción que se expresa en la implicación del individuo en las tareas y en un aprendizaje comprensivo de aspectos inherentes a su realización. Ese aprendizaje se manifiesta en una postura activa frente a los conocimientos y procedimientos, buscando comprender su esencia y relaciones con otros conocimientos y experiencias. Las operaciones reflexivas ocupan un lugar central en el proceso, lo que también posibilita la utilización de lo aprendido en situaciones y contextos diversos (Mitjáns Martínez & González Rey, 2017).

Si bien el individuo como agente se caracteriza esencialmente por su carácter activo, intencional y emocionalmente comprometido, en el discurso que impregna la noción de competencia, hay una apreciación elevada de otros aspectos como la creatividad, la

capacidad de resolución de problemas, la innovación y el conocimiento vinculados a la idea de ‘pensar fuera de la caja’. El concepto de sujeto es la categoría que nos permite entender el proceso creativo, y representa aquel individuo capaz de abrir un camino propio de subjetivación, que trasciende el espacio social normativo dentro del cual ocurre su experiencia, desarrollando opciones creativas en el curso de esta experiencia, que puede o no expresarse en la acción (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

Las formas de subjetivación del sujeto conllevan, en sí mismas, una implicación subjetiva marcada por la generación de novedad en el contexto de su acción. En la condición de sujeto, la implicación del individuo en el trabajo se articula a un aprendizaje creativo de aspectos inherentes a su realización, el cual se expresa en la personalización de las informaciones y la confrontación con los conocimientos con los que se depara, así como por la generación de ideas propias y nuevas que los trascienden. En este caso, además de la flexibilidad, son también movilizados recursos subjetivos como la imaginación y la audacia (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

Con base en la Teoría de la Subjetividad, la creatividad es entendida por Mitjans Martínez (2008) como un proceso subjetivo que se expresa en la producción de algo que, al mismo tiempo, se considera nuevo y valioso en un determinado campo de la acción humana. La considera como ‘una emergencia resultante de configuraciones de procesos subjetivos en contexto, y no como un proceso específico, determinado por condiciones intrapsíquicas y por elementos contextuales que se articulan’ (2012, p. 90). La creatividad es una producción subjetiva asociada con la emergencia del sujeto y debe ser comprendida a partir de la configuración subjetiva de su acción donde, como ya dijimos, participa de forma altamente singularizada la subjetividad social del espacio donde la acción se produce y que el sujeto tensiona de alguna forma.

La producción de nuevos procesos de subjetivación que caracterizan al sujeto y que implican, de alguna forma, tensión y ruptura en relación a lo instituido, puede expresarse en la confrontación de formas de significación, patrones de relación, sumisiones naturalizadas, roles y funciones asumidas, concepciones, creencias, valores y representaciones dominantes, entre muchas otras. Estas pasan a ser tensionadas frente a la aparición de nuevos procesos reflexivos, imaginativos, evaluativos y relacionales que se hacen presentes en el curso de la acción del sujeto. Tanto el proceso como el resultado de esta apertura de caminos propios de subjetivación implican la creatividad que, sin embargo, puede o no expresarse en acciones visibles. Esto porque la expresión de la condición de sujeto en la acción, principalmente en contextos institucionalizados, impone desafíos, como explican González Rey e Mitjans Martínez (2017):

[...] toda creación que amenace el estado dominante de un grupo y/o funcionamiento institucional es rechazada por ese grupo social. Frente a esta tensión, el sujeto creador puede o no convertirse en el sujeto del proceso social que inicia su acto creativo. La capacidad de ruptura y elección ocurre en dos niveles simultáneos, el social y el individual. Una cosa es la creación de una idea o un proyecto y otra es su desarrollo consecuente dentro de un espacio social establecido, ya sea en política, cultura, ciencia, como en cualquier otra institución concreta, todas las cuales tienen una subjetividad social instituida que puede sentirse amenazado por la novedad (p. 82).

La condición de sujeto, en última instancia, traduce precisamente la expresión de la capacidad subversiva del individuo o del grupo frente a encuadramientos

y prescripciones, capacidad que en general las instituciones están en disposición de tolerar apenas dentro de los límites que les resulten convenientes.

Dada la forma en que se ha utilizado y difundido, la noción de competencia, su expresión en la subjetividad social dominante ejerce una presión paradójica sobre los trabajadores, ya que la implicación subjetiva del individuo, cada vez más exigida para que corresponda con el comportamiento reconocido como competente, ha sido requerida de manera contradictoria. Por una parte se espera del trabajador, en términos de resultados, lo que emergería de su condición de sujeto, como la innovación, la creatividad, la presentación de resoluciones inéditas, audacia y enfrentamiento de desafíos. Por otra parte, en términos de comportamientos se exige la condición opuesta, la de ajustamiento y conformación. La noción de competencia surge en un escenario de gran expectativa para la creatividad de los individuos, sin embargo, no parecen existir lentes capaces de percibir y valorar su real emergencia desde el abordaje dominante.

La acción del individuo, sea en su condición de agente o de sujeto es siempre una acción subjetivada en la que aparecen articuladas la subjetividad individual y la subjetividad social en función de los sentidos subjetivos que el individuo produce. Existen muy diversos aspectos contextuales que pueden ser fuentes de producción de sentidos subjetivos que participan en las diversas formas en que el individuo se implica o no en la acción y en las características que esta adopta, lo que torna simplificadora cualquier comprensión que asigne de manera exclusiva la responsabilidad de la misma en el individuo. Consideramos importante señalar que la complejidad constitutiva y el dinamismo de la implicación subjetiva no son inteligibles a partir de una lógica racionalista que presupone la existencia de una linealidad causal, o sea no es posible de inducción externa, previsión o control.

Siendo entendida como acción subjetivamente configurada y legitimada como eficaz, la competencia presupone la articulación de la subjetividad individual y social, siendo responsables por ella tanto el individuo o grupo que realiza la acción con sus historias y recursos subjetivos singulares, como los espacios sociales donde las acciones se producen, sean las instituciones empresariales, educativas, u otras y la sociedad en un sentido amplio. La subjetividad social dominante de esos espacios sociales se expresa en las representaciones de la competencia y su legitimidad y valor, así como en las condiciones más o menos favorecedoras para la emergencia de agentes o sujetos de la acción profesional.

Consideraciones finales

- La noción de competencia ha adquirido un carácter regulador en las políticas de gestión organizacional y educacional, asumiendo el lugar una vez ocupado por la calificación. Su emergencia en medio de transformaciones globales que configuran un escenario de reestructuración productiva, subraya el compromiso de desarrollar profesionales y aprendices que respondan a la complejización y flexibilización del sistema de producción.
- Señalamos problematizaciones hechas por diversos autores que han traído importantes reflexiones sobre los impactos y los efectos perversos que el uso de la noción de competencia ha traído al mundo del trabajo y al sistema educativo. No

obstante, estas problematizaciones no alcanzan explorar la complejidad constitutiva de lo que puede considerarse un comportamiento competente.

- La Teoría de la Subjetividad contribuye a avanzar en la comprensión de los procesos que la noción de competencia se propone describir especialmente a partir del concepto de configuración subjetiva de la acción. Permite comprenderla como acción subjetivada, que se produce en el encuentro de los dos niveles de subjetividad, individual y social, que se expresa en resultados legítimos y valorados como efectivos. Desde esta comprensión se, supera la dicotomía social-individual implícita en la noción de competencia hegemónica, permitiendo comprender la acción del individuo a partir de su complejidad constitutiva, al mismo tiempo que marca la responsabilidad de los dos niveles en la manifestación de la competencia.

Consideramos que la Teoría de la Subjetividad contribuye a la discusión de la noción de competencia, al abrir inteligibilidades que no han sido exploradas dentro de las problematizaciones más difundidas. Las interesantes problematizaciones presentadas por diversos autores, así como la construcción presentada aquí sobre la complejidad constitutiva de la acción competente deben ser objeto de pesquisas y de amplio debate, dada la expresividad que la noción de competencia ha alcanzado.

Nota

1. Todas las citas de este artículo fueron traducidas al español por las autoras.

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the authors. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

ORCID

Mariana Oliveira-dos-Santos  <http://orcid.org/0000-0002-5304-8185>

Albertina Mitjans-Martinez  <http://orcid.org/0000-0003-3094-2886>

References / Referencias

- Araújo, R. M. L. (2001). *Desenvolvimento de Competências Profissionais: As incoerências de um discurso* (Doctoral Dissertation). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Boterf, G. (1994). *De la competence* [De la competencia]. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent management: A model for effective performance* [La gestión competente: Un modelo para un desempeño efectivo]. New York, NY: Wiley & Sons.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Brasília: Diário Oficial da União. Retrieved from www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
- Brasil. (2017a). *Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017* (Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional). Brasília: Diário Oficial da União. Retrieved from www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Brasil. (2017b). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Min. da Educação. Retrieved from http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

- Brasil. (2019). *Decreto Nº 9.991, de 28 de Agosto de 2019* (Dispõe sobre a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990). Brasília: Diário Oficial da União. Retrieved from www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm#art35
- Dutra, J. S. (2012). *Competências: Conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- Dutra, J. S., & Comini, G. M. C. (2010). Competência como base para a gestão estratégica de pessoas. In M. Eboli, A. L. Fisher, F. C. C. Moraes, & W. A. C. Amorim (Eds.), *Educação Corporativa: Fundamentos, evolução e implantação de projetos* (pp. 101–121). São Paulo: Atlas.
- Eboli, M. (2004). *Educação corporativa no Brasil: Mitos e verdades*. São Paulo: Gente.
- Eboli, M., Fischer, A. L., Moraes, F. C. C., & Amorim, W. A. C. (Orgs.). (2010). *Educação Corporativa: Fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo: Atlas.
- Fidalgo, F. (2016). A Lógica das Competências: Contribuições Teórico-Metodológicas para Comparações Internacionais. *Pro-Posições*, 13(1), 111–124.
- Gattai, M. C. P. (2008). *A fragilidade da classificação das competências e a eficácia do perfil como instrumento de sua gestão* (Doctoral Dissertation). Universidade de São Paulo, SP.
- González Rey, F. L. (2002). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. L. (2011). *El Pensamiento de Vigotsky: Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas.
- González Rey, F. L. (2012). O social como produção subjetiva: Superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. *ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 2, 167–185.
- González Rey, F. L. (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: Avanzando sobre un legado inconcluso. *Revista CS*, 11, 19–42.
- González Rey, F. L. (2014). Ideias e modelos teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. In A. Mitjáns Martínez, M. Neubern, & V. D. Mori (Eds.), *Subjetividade Contemporânea: Discussões epistemológicas e Metodológicas* (pp. 13–34). Campinas, SP: Alínea.
- González Rey, F. L., & Mitjáns Martínez, A. (2017). *Subjetividade: Teoria, epistemologia e método*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Guerrero, D., & De Los Ríos, I. (2012). Professional competences: A classification of international models [Competencias profesionales: Una clasificación de modelos internacionales]. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 1290–1296.
- Invernizzi, N. (2001). Teoria da competência: Categorias analíticas e ideologia na compreensão dos novos processos de trabalho. *Trabalho -Educação*, 9, 114–131.
- Machado, L. (enero-julio de 1998). Educação Básica, empregabilidade e competência. *Trabalho e Educação*, 3, 15–31.
- Manfredi, S. M. (1999). Trabalho, qualificação e competência profissional: Das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*, 19(64), 13–49.
- Marcondes, R. C. (2008). Desenvolvendo Pessoas: Do treinamento e desenvolvimento à universidade corporativa. In C. M. M. Hanashiro, M. L. M. Teixeira, & L. M. Zaccarelli (Orgs.) (Eds.), *Gestão do Fator Humano: Uma visão Baseada em Stakeholders* (pp. 259–288). São Paulo: Saraiva.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence [Prueba de competencia en lugar de inteligencia]. *American Psychologist*, 28, 1–14.
- Mitjáns Martínez, A. (2008). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: Uma relação necessária? In M. C. V. R. Tacca (Org.) (Ed.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 69–94). Campinas, SP: Alínea.
- Mitjáns Martínez, A. (2012). Aprendizagem criativa: Uma aprendizagem diferente. In A. Mitjáns Martínez, B. J. L. Scoz, & M. I. S. Castanho (Eds.), *Ensino e Aprendizagem: A Subjetividade em Foco* (pp. 85–110). Brasília: Libre Livros.

- Mitjans Martinez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: Avançando na contribuição da leitura cultural histórica*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira Santos, M. (2014). Educação para o trabalho à luz da Teoria da Subjetividade Histórico-Cultural: A noção de competência em pauta. In T. C. Cerqueira, H. R. M. López, D. O. Alves, & R. A. Córdova (Orgs.) (Eds.), *Diálogos entre Subjetividade e Educação* (pp. 11–46). Curitiba: CRV.
- Pereira, J. S. F., & Fidalgo, F. (2007). A gestão do trabalho e o desenvolvimento de competências segundo o sexo. In F. Fidalgo, M. A. M. Oliveira, & N. L. R. Fidalgo (Eds.), *Educação profissional e a lógica das competências* (pp. 111–166). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Perrenoud, P. (1999). *Desenvolver as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ramos, C. L., & Faria, J. H. (2014). Poder e ideologia em um Programa de Gestão por Competências: Análise crítica do modelo corporativo em uma indústria multinacional. In D. L. S. Soboll & L. A. Ferraz (Eds.), *Gestão de Pessoas: Armadilhas da Organização do Trabalho* (pp. 269–288). São Paulo: Atlas.
- Ramos, M. N. (2011). *A Pedagogia das Competências: Autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.
- Rey, B. (2014). En torno a las palabras “Competencia” y “competencia profesional. *Propuesta Educativa*, 42, 28–34.
- Rope, F., & Tanguy, L. (2004). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papirus.
- Ruas, R., Antonello, C., & Boff, L. H. (2005). *Aprendizagem organizacional e competências: Novos horizontes da gestão*. Porto Alegre: Bookman.
- Teixeira, M. L. M., & Zaccarelli, L. M. (2008). A nova ambiência competitiva. In D. M. M. Hanashiro, M. L. M. Teixeira, & L. M. Zaccarelli(Eds.), *Gestão do Fator Humano: Uma visão Baseada em Stakeholders* (pp. 03–22). São Paulo: Saraiva.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: Por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

Bodies and subjectivities: women in Cuban Paralympic sports (Cuerpos y subjetividades: mujeres en el deporte paralímpico cubano)

Laura Vidaurreta & Luisa Vidaurreta

To cite this article: Laura Vidaurreta & Luisa Vidaurreta (2020) Bodies and subjectivities: women in Cuban Paralympic sports (Cuerpos y subjetividades: mujeres en el deporte paralímpico cubano), *Studies in Psychology*, 41:1, 161-181, DOI: [10.1080/02109395.2019.1710802](https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710802)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710802>



Published online: 06 Apr 2020.



Submit your article to this journal



Article views: 22



[View related articles](#)

View Crossmark data



Bodies and subjectivities: women in Cuban Paralympic sports (*Cuerpos y subjetividades: mujeres en el deporte paralímpico cubano*)

Laura Vidaurreta^a and Luisa Vidaurreta^b

^aIDECACE, Brasil; ^bInstituto de Medicina del Deporte, Cuba

ABSTRACT

The singularity of the other, based on González Rey's subjectivity, opens up the possibility in Sports Psychology of exploring the topic of the female body configured within the subjective experience of participating in Paralympic high-performance sports. In this way, we can consider sports and body practices to be spaces of transgression, where subjectively produced sports experience translates into a form of affirmation of female participation. Using the constructive-interpretative method, the case study of an outstanding Cuban Paralympic high-performance female athlete facilitated the construction of alternative ways of producing knowledge based on singularity and empathic dialogue. The sport is built as a multidimensional field, which has continued to be a spectacle, where the reproduction of an aesthetic and behavioural pattern on the concept of 'what a woman should be' – beyond an aesthetically shaped body based on normality – has also been reinforced. The research carried out has allowed us to reflect on reinterpretation processes of the sports experience where the productions of the order of subjectivity are brought to life.

RESUMEN

La singularidad del otro, a partir del referencial de la subjetividad de González Rey, trae al espacio de la Psicología del Deporte la posibilidad de interpretar el tema del cuerpo femenino configurado en la experiencia subjetiva de la práctica deportiva paralímpica de Alto Rendimiento. Así es posible considerar las prácticas deportivas y corporales, como espacios de transgresión, donde la experiencia deportiva producida subjetivamente se traduce en una forma de afirmación de la participación femenina. Con el método constructivo interpretativo, el estudio de caso de una destacada atleta paraolímpica cubana de Alto Rendimiento permitió construir formas alternativas de producir conocimiento a partir de la singularidad y el diálogo empático. El deporte se construye como un ámbito multidimensional, que no ha dejado de ser un espectáculo, donde la reproducción de un patrón estético y comportamental sobre el concepto de 'qué es una mujer', más

ARTICLE HISTORY

Received 10 November 2019

Accepted 16 December 2019

KEYWORDS

subjectivity; Paralympic sport; women; bodies

PALABRAS CLAVE

Subjetividad; deporte paralímpico; mujeres; cuerpos

CONTACT Laura Vidaurreta ✉ laurarvidaurreta9@gmail.com 📧 Instituto para o desenvolvimento da criança e do adolescente pela cultura e esporte, CLN 411 bloco B apto 06, Asa Norte, Brasília, Brasil.

English version: pp. 161–170 / Versión en español: pp. 171–180

References / Referencias: pp. 180–181

Translation from Spanish / Traducción del español: Liza D'Arcy

© 2020 Fundación Infancia y Aprendizaje

allá de un cuerpo estéticamente conformado a partir de la normalidad, también ha resultado reforzada. La investigación realizada, permite pensar en procesos de reinterpretación de la experiencia deportiva donde las producciones del orden de la subjetividad toman vida.

Female participation has been victorious in different areas of human performance through exceptional achievements and executions that have ‘qualified’ women as capable. High sports performance, the extreme manifestation of human capabilities in competitive sports, is included in that affirmation. But women’s search for equality in sport remains a work in progress. Women’s sports coverage does not reflect the realities of participation. Women’s sport continues to be seen through the prism of male hegemony in several ways (Adelman, 2006; Carrington, 2002; Connell, 1983; Crossett, 1990).

In such scenarios, gender hierarchies are threatened whenever women’s bodies are considered too excessive for conventional gender representation standards, whether because they are too fat, too frank, too old, too sexual or not sexual enough. And indeed, the strong and muscular bodies of female athletes such as Serena Williams and Caster Semenya, Indian runner Santhi Soundarajan or the Brazilian judoka Edinanci Silva are added to a long list of bodily transgressions that women must negotiate on their way to success in sports. As Schulze (1990) states: ‘The deliberately muscular woman disrupts dominant notions of sex, gender, and sexuality, and any discursive field that includes her risks causing competition and conflict, anxiety and ambiguity’ (p. 171).

If we add race to the condition of being female, the ways of analysing the sportive space necessarily acquire other nuances. In 2001, the American radio personality Sid Rosenberg commented, on air, that Venus and Serena Williams were too masculine. ‘I can’t even watch them play anymore’, he said, ‘it looks unpleasant. They are too muscular. They are boys.’ He then stated that the sisters had a better chance of posing naked for National Geographic than for Playboy. Their strong, muscular bodies contradict an iconographic history that perceived all black women as feminine and openly sexual creatures, and tennis players as feminine, white and delicate. When their appearance defies the dominant notions of female sexuality, they are not only discarded as women, but their humanity in its entirety is denied.

What happens when gender ideologies merge with racial ideologies in the sphere prominently dominated by men in sports culture? Or rather, how do female athletes themselves live and interpret their experiences in elite sport, in a social space that is a competitive show, where the reproduction of an aesthetic and behavioural pattern regarding ‘what a woman should be’ is legitimized? Specifically, what can be said about the ways in which sports practices, assumed to be professional and/or amateur body practices, are organized into the subjectivities of the women who participated in them?

The purpose of this research study was to use sports activity as a multidisciplinary, multidimensional and complex action based on the analysis of competitive experiences as a singular subjective process, in a produced dynamic. The reference used to advance this was González Rey’s Theory of Subjectivity (2014, 2016, 2017, 2019).

Thus, our proposal is based on an approach to people's unique experiences, specifically those of young Cuban female athletes who, due to accidents or biological conditions, live with a physical disability. During this study, through an essentially dialogic association, there were several moments in which the specific interpretations and experiences of each of the women participating in the research study into 'what femininity means' mentioned 'the need to be desired, beautiful and attractive' or 'continue to be what I was before the accident or illness', etc., took centre stage in a context in which they also mentioned the competitive results they achieved.

Feminine and sports bodies

Far from being an intrinsic attribute of the human mind, subjectivity represents a specific quality of human processes present in all activities, from the body to the most diverse forms of social practices and institutions. One of the heuristic values of this definition of subjectivity developed by González Rey (2019), for psychology and the humanities in general, is that it adds a quality that is present in all human processes and that had long been excluded from hegemonic tendencies of the so-called Social Sciences: the human symbolic-emotional production in the lived world.

Despite the advances made in the spaces of knowledge production that explore the human being as a whole, such as Biological Sciences, the complexity of the functioning of the body compared to the symbolic processes that characterize human social existence is still unknown. This has led to the impossibility of producing knowledge about various aspects that are extremely relevant to the understanding of bodily processes.

Focusing on the representation of the body allows us to 'map' dominant ideologies as they circulate through culture and reproduce as 'places' for the challenges individuals face in subjective worlds where gender, class or races are configured (Adelman, 2006; de Sant'Anna, 2000). Authors such as Turner (1994), Hall (1997) and Carrington (2002) have pointed out that examining the symbolic meaning of the body as a metaphor for social relations would allow us to trace meanings 'embedded' in the cultural representations of certain bodies and understand how they operate to maintain them, as well as specific power relations between groups and, therefore, the influential relationships in different cultures. Based on this, the cultural meanings of the body would not only be individual productions, rather they would be organized and regulated social practices, moulded into our behaviour and, consequently, with real practical effects, which would also be articulated with the body's own representation.

In such a context, subjectivity stands out for cultural, social and historical reasons, not because it is a reflection or an internalization, but because it is a type of production that facilitates integrating – at a certain moment, in a particular activity or in an individual's experience – an entire set of symbolic processes of a social nature, in close unity with the uniquely produced human emotionality. Thus, based on a symbolic-emotional, that is, subjective, organization, the body and its productions take shape and come alive.

Today, in spaces of critical discussion, we acknowledge that one of the most significant cultural practices in the construction of the body occurs in high-performance sports. For men, sport has historically been a scenario for the development and display of skills that refer to the features of male power and authority (Crossett, 1990; Kimmel, 1990). Tacitly, 'sport is considered incredibly important' (Connell, 1983,

p. 18) in the development of male identity. What happens then to female athletes who achieve results in high competitive performance?

Goellner (2004) spoke of the world of sport as a territory ‘impregnated with ambiguities [...] men and women simultaneously fascinated and uneasy, both because the legitimizing discourses of their own limits and behaviour have been challenged, and because, through rituals, the tension between liberty and control of emotion vibrates, as do representations of masculinity and femininity’ (p. 367).

The social field of sport is considered to be particularly well placed to examine the ways in which bodies, sexuality and gender intersect (Davison & Frank, 2007; Theberge, 1993). This space, in fact, encompasses much more complex social constructions than analyses do, as their only intention is to differentiate the physical conditions that distinguish men and women. From the perspective of performance, in sport the body is often seen as a mechanical object, which can be dissected, conditioned and used as an instrument to carry out competitive performance and to increase physical attractiveness, a position that has been strongly criticized by several authors (Hall, 1976; McKay & Miller, 1991; Vidaurreta, 2005; Vidaurreta & Maia, 2018). Therefore, as has traditionally occurred in the sports space, and even more so in the case of high-performance sports, the analysis of the importance of practice for the construction of sexed bodies focused, for the most part, on specific performance in high-level sport (Carrington, 2002).

Sports women ‘are always framed by their dual status as athletes and women’ (Hardy, 2015, p. 156). Apparently, highly developed female bodies, such as body-builders or athletes who have a high muscle mass, transgress the ‘normative’ ideals of femininity by demonstrating muscle and strength. The bodies of many female athletes break with gender expectations, crystallized in female bodies that have specific characteristics, and represent a double threat: proximity to men through their results and, worse, physical parity-equality.

In disability studies, the debate takes a different path: not only is the construction and deconstruction of male and female bodies relevant, but so is the ‘capable’–‘deficient’ bodies dichotomy (Hodkings & Baility, 2009; Zitzelsberger, 2005). A deficient identity seems to arise from an experience of oppression and social discrimination (Inckle, 2014; Kafer, 2003; Mcruer, 2006; Sherry, 2004; Wappet & Arndt, 2013).

Although some research intentions are found within the modern discourses of gender and sexuality, analyses focusing on unique processes of femininity production in people with disabilities have rarely been addressed, and as a result there are knowledge gaps in this area. Including the body dimension, Ancet (2010) explains that this is due to the fact that sexuality and the sexual identity of people with disabilities have been unthinkable. According to her, people with disabilities are often ‘placed in an intermediate state between children and adults, as if they were expected to acknowledge their inability to have a normal sexuality’ (p. 41). Given that the bodies of people with disabilities are seen as asexual, these approaches have become general in the sense of the sexual impossibility of women, as spouses, partners or mothers (Zitzelsberger, 2005).

Far from being harmoniously integrated, the construction of gender-bodies is permanently in conflict. This does not mean that the mechanisms of gender production are superficial or lacking in substance. On the contrary, the objective is to highlight the construction of gender identity as a continuous process and sport as a privileged space where these processes can be questioned, because it puts the body into action.

As a result, the relationship of women living with a disability and the condition of femininity cannot be considered uniform. It is in the face of such reflections that a way of acting that does not justify the space of singularity and the individual production of the realities of life becomes ineffective. Theoretically advancing in the explanation of the genesis and development of human emotions, and seeking the development of new explanations capable of integrating emotions as subjective processes, inseparable from the subjective configurations of all human activities and forms of expression, will allow us to understand what this triple 'state' of female, athlete and living with disabilities may imply in the sports experience.

The idea of subjective configuration, based on the Theory of Subjectivity, has an extraordinary value as a theoretical resource to understand the construction of female bodies, from the recognition of symbolic-emotional networks in process, which are the productions of athletes in the social spaces in which they operate and subjectively configure femininity and feminine bodies. Subjective configurations go beyond statism, they are part of our current life and are subject to changes in the course of the actions of division in singular subjective configurations of the experience lived (González Rey, 2017). The final objective of this article is to construct and carve out a theoretical alternative within the area of Sports Psychology that advocates understanding the experiences of women athletes who live with a disability in high-performance sport.

Methodological premises

In the constructive-interpretative methodology, the study of a singular and profound case was essential as a theoretical construction – and practical – moment, as the practical execution was always in tension with the theoretical framework that organized it. As González Rey (2014, 2017) noted, if one insisted on differentiating applied research from basic research, there would be a risk of ignoring that both processes become largely inseparable during the study process. It is not about denying the empirical as a source of relevant information that could lead to new theoretical productions, but rather admitting that the emergence of new theoretical constructions occurs only when the theory is sensitive enough to 'detect' the relevance of the information that results from the study. Attempting to advance the proposed theme is possible from a framework that legitimizes singularity as a theoretical production and research as a basic resource in the construction of knowledge about human subjectivity.

The research process faces the challenge of thinking of sports and bodily practices as spaces of transgression for Paralympic female athletes, areas for female social participation, and where criticizing compatibility between sports and the 'norms' of femininity is possible, with a special emphasis on body dimension.

Since 1997, González Rey has emphasized that Qualitative Epistemology aims to break with a form of knowledge production in which the study of subjectivity would be completely impossible. Qualitative Epistemology and the constructive-interpretative method facilitate the study of participants' expression as a complex construction process, an area that has not currently been covered.

Consequently, the process of knowledge production advances through the communicative and dialogic relationships established between the researcher and the research participants. It is an interactive process where communication becomes the underlying

dynamic in which the different moments of methodology are developed, oriented towards both the study of an individual and social processes. The quality of the participants' expression becomes an essential aspect in the value of the information produced by them during the study, and this becomes a defining point to legitimize singularity as an essential level in the production of knowledge in the Social Sciences. Consequently, singularity represents a permanent moment of openness and confrontation in the development of any theory and facilitates the definition of unique elements that are decisive in the construction of the general elaborations of the theory (González Rey, 2019).

As part of an investigative process that has been ongoing for more than eight years into psychological counselling for sports preparation in the Cuban Paralympic high-performance team, a significant number of Cuban Paralympic athletes participated in the group dynamics and the different moments of knowledge development construction. Eight Cuban high-performance Paralympic athletes in judo and athletics were the specific inspiration of this production. From them, we chose C.'s interviews to try to build the relationship between *experience*, *action* and *subjectivity* from the dynamic articulation between individual/Paralympic sportswomen, socialization space/high-performance sports practice and subjective development/possibilities of, turning it into an excuse to approach the Sports Psychology space, human subjectivity.

Conversational dynamics as an instrument implies that the other has a space of expression, where that presence of the subjects in dialogue leads to understanding it as the subjective configuration of a constantly shared and moving space (González Rey, 2016). This type of dialogic space encourages participants to reflect, to perceive certain experiences through their elaborations. It is that 'dialogicity as included within the framework of the Theory of Subjectivity is a process that always involves individuals as active agents of dialogue, which characterizes the dialogue as subjective production' (González Rey, 2016, p. 38). These conversational systems produce information that involves the participants, both individually and in groups, from naturalness and authenticity.

The case of C

C. is 28 years old and an athlete who lives with an acquired physical disability from a car accident she was involved in when she was 16 years old. The result of the accident was the loss of one arm and burns on one-half of her body, including her face. Before the accident, she was a judoka who was successful in the youth category and after the accident, because she felt that sports was an important space for her, she continued participating in sport spaces and began to seek out how she could explore her physical abilities and her new body scheme through practising athletics. She currently holds the world record for sprinting in her category, and is three-time Paralympic champion.

Because of her sporting results, C. is one of the most well-known Paralympic athletes in the country. Her image is the symbolic representation of the Paralympic movement in Cuba. To the question of how she feels when she sees herself on television or street signs, C. replied:

Extremely proud ... those moments are moments of happiness, of triumph ... I am reminded of the effort of many years' training.

She smiles when she talks about her moments of victory. The satisfaction of having achieved such victories can be seen on her face, but she is modest to the point of being shy about it too.

When the accident happened, life changed me. I was a happy girl, who had no problems, and suddenly my reality completely changed. I had burns all over my body, even my hair caught fire, and I lost my arm. I was right handed, so I had a very difficult year ahead of me, which I managed to overcome thanks to my mother and grandmother who never left my side, not even for a moment. I learned to do everything with my left hand; at first, I was completely useless, everything was done for me, I couldn't even brush my own teeth! I started to feel sorry for myself, to cry a lot, until I said: no, no, wait, if this is what life has given me, I simply have to accept it and learn to live without my right arm. I'm not going to say it was easy, but I decided to fight it. If I hadn't, my life would have ended there, and I wasn't going to let that happen.

I had short hair, scars and burns; looking in the mirror was unbearable. But I decided to move forward.

From reflections such as those given by C., we can construct significant indicators linked to the condition of being a resilient and strong woman, with the quality of sensitivity that emerges from having an acquired disability condition, and, consequently, the impact resulting from a concern about physical appearance, a concern about how she is seen, a matter directly associated with traditional discourses of femininity: the look of her skin, face, hair, etc. These indicators are organized within a framework of greater subjective complexity where C. was able to present herself as a subject in the new reality of her imposed life, and generate alternatives for this specific situation, making it a unique experience for her, in which the production of new subjective senses allowed her to participate in sports again, finding a space of satisfaction. In the subjective configuration of the action, the subjective senses associated with what the sporting activity represents for her are intertwined.

She acknowledges the emotional implication of the accident, the sadness she felt and the difficult process of acceptance, but she does not limit herself to that. From as soon as she started suffering, the experience of disability was assumed as a challenge, as a condition to be integrated into her self-concept and self-assessment. The non-transience of suffering emerges from expressions such as the ones above, as well as the process she experienced when she began to accept that she no longer had use of her right arm.

I had several operations to replace the burned skin, my hair grew back and I became more skilled in using my hand. I looked up sports groups for disabled athletes and went to test myself. I had always been fast. I knew I couldn't continue doing judo, because it is impossible to do without two arms, but I had my legs, so I could run, and look at me now! Life surprised me and I found something to do and be good at.

Her interest in sports was maintained, another useful indicator that shows a willingness to continue investing effort, time and energy into what she liked doing, and that her talent for it endured. A traumatic condition, such as the amputation of a part of the body, was configured in C. as an emphasis on the positive and that she could continue being an athlete. Another indicator of the level of acceptance and incorporation of her

disability into her current life situation is the intention not to 'hide' her disability or obtain greater functionality from the use of a prosthesis,

I never considered wearing prostheses, even for a second! I would feel even more awkward having an arm that doesn't work. I manage with the one I have High-performance sport is a difficult world for women. Cuba is an inclusive country that does not discriminate, but if you're involved in sports, you can't get too strong, too big or too defined, because they stop seeing you as a woman, and they start thinking that you are no longer feminine, pretty or heterosexual. Now, if you add a disability to the mix, the picture gets even more complicated. Being disabled can in some contexts mean that you need help or are not independent. A black and disabled woman has to worry even more about looking good.

Included in her dynamics of development, the subjective configuration of what she is, a woman athlete with a disability, involves subjective senses associated with the new reality of her life: a person with disabilities, a young woman who does not dwell on her current condition through pity or disability, but looks at it from the perspective of overcoming adversity and obstacles that could potentially limit the continuation of her way of life, interests and aspirations. After this reflection, C. positions herself as follows:

Life places obstacles in your path, and one sometimes questions them, but God has a plan for each of us, and that plan is for a reason; we must always learn from the adversities we face. I would never have been someone in Judo, at least I don't think I would have (laughs), but look at me now, I shine in para-athletics, and I thank God for putting me on my path.

A certain mystical religious sense that accompanies C. in her worldview emerges at this point. She speaks of God, but that is not the only element included in her summary of the source of her strength to move forward in life after her accident. Faith appears in her discourse, but not as a magical condition, submission or uncritical acceptance, rather as an instance of support and security. She thanks the divine for putting her on the 'right path', but also acknowledges her own effort.

I didn't think I'd be a world record holder, or an Olympic champion, those are gifts that life has given me ... they were part of my path and they have taken effort and sacrifice, and there they are.

When asked about the unique construction of C.'s body, and her experiences as a woman in Paralympic sport, she states:

There was a long period after the accident when I wasn't sure if I was still pretty. I always was, the boys in my class always noticed me. I liked it, I still like it; dancing, having fun, laughing with my friends, and then the accident happened, and my skin was all burnt, and you know? I was very young and had lost my arm too, just imagine it, it was a complete change of what I thought I knew I was, from one day to next.

It is very interesting to see how C. elaborates, and above all organizes, her expressions; they show the impact that the condition of being a person who lives with a physical disability has on a subjective level:

The definition of disabled is when someone has an accident and a part of their body is damaged. A part of your body can be amputated, but that amputation can never be mental. You have to learn to move forward and realize that, even if this has happened to you, you still deserve to be happy and can fight for your dreams. Before being a disabled female,

I am a woman, a young Cuban woman who has managed to put the four letters of my country on a pedestal and that makes me proud ... I have fun like anyone else, I love music, doing up my hair, changing hairstyles, all the things a woman might like. I like spending time with my family, and watching my baby grow.

She does not deny her reality: life with a physical disability acquired through an accident. C. accepts her condition from a critical and active position, she is brave and has clear and precise opinions on what it means to be a woman with a disability.

I don't think that women in Cuban sports are discriminated against, openly. The discriminations that do exist are hidden, not done obviously and are on a small scale, for example a woman might explain something during training to a man, who does not take that into account, even if it is true, but then another man comes along and tells him the same thing, and that's when he goes and does it! Or if one day, when you just don't feel like smartening yourself up to train or run, and then you get asked if you are feeling OK?! As if the simple fact of not grooming yourself before going out, as I usually do, means that I feel bad ... I've even been asked if I broke up with my boyfriend You know? They are things that don't seem to be important, but they bother me sometimes.

As for productions that are fluid such as gender, race and youth, we could hypothesize that they are organized into subjective configurations from C.'s actions, and have a regulatory value that does not exist in other organizations of subjective productions. This type of analysis leads us to believe that subjective productions are unique in that they are organized within the action itself and, to the extent that this organization is consistent, it is possible to affirm that reflexivity, tolerance, resilience and bravery are indicators of subjective productions that have a regulatory value in the way C. lives her experiences, and that, in the singular organization in the course of action, translate into overcoming those unfavourable moments to vigorously pursue her aspirations.

I don't feel less than anyone else, I know that not having a right arm means being disabled, but I don't think it means not being able. And I'm still a pretty and happy woman, without my arm.

These positions are closely associated with how she talks about her return to sport after maternity leave, which in some way also implies an alteration of the body that needs to be integrated into the life experience of being a woman and an athlete.

Returning to athletics after maternity leave is complicated, you have to lose weight and recover your sports shape, but slowly; but I've achieved much more complicated things already, right? (laughs) I knew that I could get back into it and achieve the same results.

Well ... I honestly did consider at some point not to continue after having my baby, because I had already achieved the best results I could in the sport; all I have left now is to repeat them, but I took that as another challenge and thought that maybe I'd be even more well-known if I did it after this.

Performance sport, as a hegemonically masculine practice, appears throughout C.'s discourse, not only in the way that a 'fragile and feminine' woman achieved high levels of performance, but that these achievements have also meant receiving high economic rewards.

When I started winning in sports, I was put squarely in the spotlight, with all the good and bad intentions that entails. Me, small, female, young, earned more than males ... I had to hear comments about my category being easier, or that my competition was bad

The strength of C.'s positions, which she shows at all times, has led her to make decisions at certain points that imply important changes in her life. When she is asked who she is in sports, she replies:

I feel that I am a woman who has worked hard to achieve good sports results that are recognized.

It is important to highlight that C. refers to herself in all cases as a disabled female athlete. In her case, there does not seem to be a conflict-generating link between femininity, sport, performance and disability status. Obviously, they are processes that emerge from a complexity that cannot be summarized or even generalized in such a short space. C., as a Cuban woman, breaks with the traditional schemes of normality as an athlete, and of fragility and femininity as a woman. She lives a doubly challenging condition which she organizes into her current configuration as subjective resources that can help her produce her life situation in a unique, independent and determined manner.

Conclusions

This case study tries to advance through developing theoretical paths capable of generating multiple intelligibilities on the female body, high-performance sports practice and physical disability. The central concepts focused on, subjective senses and subjective configurations, are brought to life in the multiple experiences lived by C., in her contexts and life history, and do not allow simple conclusions to be drawn outside the complex and specific network of configurations and processes that are part of her experiences.

The heuristic value of information, whether collected from instruments or from informal situations, is defined by its relevance to the theoretical model that is developed and its congruence with the hypotheses that are constructed during the investigation, based on indicators that promote its importance.

The subjectivity proposal allows us to study sports experiences in their close relationship with the social space of sports practice, the social world in which the female athlete lives and all the symbolic productions that are configured in each experience or action in a unique manner.

Cuerpos y subjetividades: mujeres en el deporte paralímpico cubano

La participación femenina ha sido una conquista en diferentes espacios de actuación humana a partir de logros y ejecuciones excepcionales que las ‘califican’ como capaces. El Alto Rendimiento deportivo, la manifestación extrema de las capacidades humanas en forma de *performance* competitivo, no escapa a estas regularidades. La búsqueda de la mujer por la igualdad en el deporte sigue siendo un trabajo en progreso. La cobertura deportiva dada a las mujeres no refleja las realidades de la participación. El deporte femenino continúa siendo visto a través del prisma de la hegemonía masculina de varias maneras (Adelman, 2006; Carrington, 2002; Connell, 1983; Crossett, 1990).

En escenarios así, las jerarquías de género se ven amenazadas cada vez que los cuerpos de las mujeres se consideran demasiado excesivos para las normas de representación de género convencionales, ya sean demasiado gordos, demasiado francos, demasiado viejos, demasiado sexuales o incluso no lo suficientemente sexuales. Y, de hecho, los cuerpos fuertes y musculosos de las atletas femeninas como Serena Williams y Caster Semenya, las noticias sobre la corredora india Santhi Soundarajan o la judoka brasileña Edinanci Silva también son relevantes para la larga lista de transgresiones corporales que las mujeres deben negociar en su camino hacia el éxito en el deporte. Como afirma Schulze (1990): ‘la mujer deliberadamente musculosa perturba las nociones dominantes de sexo, género y sexualidad, y cualquier campo discursivo que incluya sus riesgos de abrir un sitio de competencia y conflicto, ansiedad y ambigüedad’ (p. 171).

Si a la condición de ser mujeres, unimos la raza, las formas de analizar el espacio deportivo necesariamente adquieren otros matices. En 2001, la personalidad de la radio estadounidense Sid Rosenberg comentó, al aire, que Venus y Serena Williams eran demasiado masculinas. ‘Ya ni siquiera puedo verlas jugar’, dijo, ‘me parece desagradable. Son demasiado musculosas. Son niños’. Luego declaró que las hermanas tenían una mejor oportunidad de posar desnudas para National Geographic que para Playboy. Sus cuerpos fuertes, cuerpos musculosos, contradicen una historia iconográfica que constituye a todas las mujeres negras como criaturas femeninas y abiertamente sexuales, y a las tenistas, como femeninas, blancas y delicadas. Cuando la apariencia desafía las nociones dominantes de la sexualidad femenina, no solo son descartadas como mujeres, sino que su humanidad es negada por completo.

¿Qué sucede cuando las ideologías de género se fusionan con las ideologías de raza en la esfera prominentemente dominada por los hombres en la cultura deportiva? O en otras palabras, cómo las propias deportistas viven e interpretan sus experiencias en el deporte élite, en un espacio social que es un espectáculo competitivo, donde la reproducción de un patrón estético y de comportamiento sobre ‘¿qué es una mujer’, es legitimada? Aún más específico, ¿qué se podría decir acerca de las formas en que las prácticas deportivas,

asumidas como prácticas corporales a nivel profesional y/o aficionado, se organizaron en las subjetividades de las mujeres que participaron en ellas?

Esta intención de investigación implicó construir la actividad deportiva como una acción multidisciplinaria, multidimensional y compleja basada en el análisis de las experiencias competitivas como un proceso subjetivo singular, en una dinámica siempre producida. El referente utilizado para avanzar en esta construcción fue la Teoría de la Subjetividad de González Rey (2014, 2016, 2017, 2019).

Así la propuesta parte de la aproximación a las experiencias únicas de las personas, específicamente de las jóvenes deportistas cubanas que, por accidentes o condiciones biológicas, viven con una discapacidad física. Durante el actual estudio, en un vínculo esencialmente dialógico, hubo varios momentos en los que las interpretaciones y experiencias específicas de cada una de las mujeres participantes en la investigación sobre 'lo que significaba la femineidad', sobre 'la necesidad de ser una mujer deseada, bella y atractiva', 'seguir siendo lo que era antes del accidente o la enfermedad', etc., tomaron el centro del escenario en un contexto en el que se articularon con los resultados competitivos por ellas alcanzados.

Cuerpos femeninos y deportivos

Lejos de ser un atributo intrínseco a la mente humana, la subjetividad representa una cualidad específica de los procesos humanos presentes en todas las actividades humanas, desde el cuerpo hasta las formas más diversas de prácticas e instituciones sociales. Uno de los valores heurísticos de esta definición de subjetividad desarrollada por González Rey (2019), para la psicología y las humanidades en general, es que agrega una cualidad presente en todos los procesos humanos y que había sido excluida durante mucho tiempo de las tendencias hegemónicas de las denominadas Ciencias Sociales: la producción simbólico-emocional humana en el mundo vivido.

A pesar de los avances alcanzados en los espacios de producción de conocimiento interesados en el ser humano en su conjunto, como pueden ser las Ciencias Biológicas, la complejidad del funcionamiento del cuerpo frente a los procesos simbólicos que caracterizan la existencia social humana es aún profundamente desconocida. Esto ha llevado a la imposibilidad de producir conocimiento sobre varios aspectos que son extremadamente relevantes para el entendimiento de los procesos corporales.

La atención a la representación del cuerpo permite 'mapear' las ideologías dominantes a medida que circulan a través de la cultura y se reproducen como 'lugares' para el desafío de los individuos en mundos subjetivos donde se configuran el género, las clases o las diferentes razas. (Adelman, 2006; de Sant'Anna, 2000). Autores como Turner (1994), Hall (1997) y Carrington (2002) han apuntado que examinar el significado simbólico del cuerpo como metáfora de las relaciones sociales permitiría rastrear los significados 'incrustados' en las representaciones culturales de cuerpos particulares y entender cómo operan para sostenerlos, así como también las relaciones de poder específicas entre grupos y, por lo tanto, influyentes en las diferentes culturas. Debido a esto, los significados culturales del cuerpo, no solo serían producciones individuales, sino que serían prácticas sociales organizadas y reguladas, moldeadas en nuestra conducta y, en consecuencia, con efectos prácticos reales, que también se articularían con la propia representación de los cuerpos.

En este contexto, la subjetividad se destaca por cultural, social e histórica, no porque sea un reflejo o una internalización, sino porque es un tipo de producción que permite integrar en un momento, en una actividad o experiencia particular del hombre, todo un conjunto de procesos simbólicos de naturaleza social, en estrecha unidad con la emocionalidad humana producida singularmente. El cuerpo y sus producciones toman forma, cobran vida, a partir de una organización simbólico-emocional, es decir, subjetiva.

Hoy se reconoce, en espacios de discusión crítica, que una de las prácticas culturales más significativas en la construcción del cuerpo es el deporte de máximo *performance*. Para los hombres, el deporte ha sido históricamente un escenario para el desarrollo y la exhibición de habilidades que se refieren a las condiciones de poder y autoridad masculina (Crossett, 1990; Kimmel, 1990). Tácitamente, ‘el deporte se considera increíblemente importante’ (Connell, 1983, p. 18) en el desarrollo de la identidad masculina. ¿Qué pasa entonces con las deportistas mujeres que alcanzan elevados rendimientos competitivos?

Goellner (2004) hablaba del mundo del deporte como un territorio “impregnado de ambigüedades [...] simultáneamente, hombres y mujeres fascinados e inquietos, tanto porque se han desafiado los discursos legitimadores de sus propios límites y conducta, como porque, a través de sus rituales, vibraba la tensión entre la libertad y el control de las emociones, así como las representaciones de la masculinidad y la feminidad “ (p. 367).

Se ha considerado que el campo social del deporte está particularmente bien ubicado para examinar las formas en que los cuerpos, la sexualidad y el género se entrecruzan (Davison & Frank, 2007; Theberge, 1993). Este espacio, de hecho, abarca construcciones sociales mucho más complejas que los análisis que apuntan solo a diferenciar las condiciones físicas que distinguen a hombres y mujeres. Desde la condición de rendimiento, el cuerpo en el deporte a menudo se ve como un objeto mecánico, que puede ser diseccionado, acondicionado y utilizado como un instrumento para lograr el rendimiento competitivo y para aumentar el atractivo físico, posición que ha sido fuertemente criticada por varios autores (Hall, 1976; McKay & Miller, 1991; Vidaurreta, 2005; Vidaurreta & Maia, 2018). Por lo tanto, como ha sucedido tradicionalmente en el espacio deportivo, aún más tratándose del alto rendimiento, los análisis de la importancia de la práctica para la construcción de los cuerpos sexuados se concentraron, en su mayor parte, en el rendimiento específico en el deporte de alto nivel (Carrington, 2002).

Las mujeres deportistas ‘siempre están enmarcadas por su doble condición de atletas y de mujeres’ (Hardy, 2015, p. 156). Aparentemente, cuerpos femeninos muy desarrollados, como culturistas o atletas con alta masa muscular, transgreden los ideales ‘normativos’ de la femineidad al demostrar musculatura y fuerza. Los cuerpos de muchas atletas rompen con las expectativas de género cristalizadas en cuerpos femeninos con características específicas, y representan una doble amenaza: la proximidad a los hombres en sus resultados y, lo que es peor, la paridad-igualdad física.

En los estudios de discapacidad, el debate alcanza un nivel diferente: no solo es relevante la construcción y la deconstrucción de cuerpos masculinos y femeninos, sino también la dicotomía cuerpos ‘capaces’ – cuerpos ‘deficientes’ (Hodkings & Baility, 2009; Zitzelsberger, 2005). La identidad deficiente parece surgir de una experiencia de

opresión y discriminación social (Inckle, 2014; Kafer, 2003; Mccrue, 2006; Sherry, 2004; Wappet & Arndt, 2013).

Aunque se encuentran algunas intenciones de investigación dentro de los discursos modernos de género y sexualidad, los análisis centrados en procesos singulares de producción de feminidad en personas con discapacidad rara vez se han abordado, y como resultado, hay una falta de profundización en este tema. Ancet (2010) explica esto, abarcando la dimensión corporal, por el hecho de que la sexualidad y la identidad sexual de las personas con discapacidad han sido impensables. Aparentemente, las personas con discapacidad a menudo son 'ubicadas en un estado intermedio entre niños y adultos, como si se esperara que reconocieran su incapacidad para tener una sexualidad normal' (p.41). Dado que los cuerpos de las personas con discapacidad han sido vistos como asexuales, se han generalizado esos enfoques en el sentido de la imposibilidad sexual de mujeres, en tanto cónyuges, parejas o madres (Zitzelsberger, 2005).

Lejos de incorporarse armónicamente, la construcción de cuerpos-género está permanentemente en conflicto. Esto no significa que los mecanismos de producción de género sean superficiales o carentes de sustancia. Por el contrario, el objetivo es destacar la construcción de la identidad de género como un proceso continuo y el deporte como un espacio privilegiado para cuestionar estos procesos, porque pone el cuerpo en acción.

Como resultado, la relación de las mujeres que viven con una discapacidad con la condición de femineidad no puede considerarse como uniforme. Es ante reflexiones así, que una forma de actuar que no justifica el espacio de singularidad y la producción individual de las realidades de la vida se vuelve ineficaz. Avanzar teóricamente en la explicación de la génesis y el desarrollo de las emociones humanas, buscando el desarrollo de nuevas explicaciones capaces de integrar las emociones como procesos subjetivos, inseparables de las configuraciones subjetivas de todas las actividades y formas de expresión humanas, nos permitirá comprender lo que puede implicar este triple 'estado' de mujeres, deportistas y personas con discapacidad en la experiencia deportiva.

La idea de la configuración subjetiva, basada en la Teoría de la Subjetividad, tiene un valor extraordinario como recurso teórico para comprender la construcción de cuerpos femeninos, a partir del reconocimiento de redes simbólico-emocionales en proceso, que son las producciones de atletas en los espacios sociales en los que operan y que subjetivamente configuran la femineidad y los cuerpos femeninos. Las configuraciones subjetivas están más allá del estatismo, son parte de la vida actual de cada uno de nosotros y están sujetas a cambios en el curso de las acciones de división en configuraciones subjetivas singulares de la experiencia vivida (González Rey, 2017). El objetivo final del artículo se traduce en la construcción y aproximación al espacio de la Psicología del Deporte de una alternativa teórica que aboga por comprender las experiencias de mujeres deportistas que viven con una discapacidad en el deporte de Alto Rendimiento.

Premisas metodológicas

En la metodología constructivo-interpretativa, el estudio de caso singular y profundo, resultó esencial como momento de construcción teórica y al mismo tiempo práctico, donde la ejecución práctica siempre estuvo en tensión con el marco teórico que la organizaba. Como advirtió González Rey (2014, 2017), si se insistiera en diferenciar la

investigación aplicada de la investigación básica, se correría el riesgo de ignorar que ambos procesos se vuelven en gran medida inseparables en su decursar. No se trata de negar lo empírico como fuente de información relevante que pudiera conducir a nuevas producciones teóricas, sino de admitir que el proceso de aparición de nuevas construcciones teóricas ocurre sólo cuando la teoría es lo suficientemente sensible como para ‘detectar’ la relevancia de la información con la que se trabaja. Intentar avanzar en la temática propuesta es posible a partir de un marco que legitime la singularidad como un nivel de producción teórica y la investigación como un recurso básico en la construcción del conocimiento sobre la subjetividad humana.

El proceso de investigación enfrenta el desafío de pensar en los deportes y las prácticas corporales como espacios de transgresión para las deportistas mujeres paralímpicas, los que se constituyen en ámbitos para la participación social femenina, y donde, sin duda, también es posible criticar la compatibilidad entre los deportes y las ‘normas’ de la femineidad, con un énfasis especial en la dimensión corporal.

González Rey desde 1997 enfatiza que la Epistemología Cualitativa tiene el objetivo de romper con una forma de producción de conocimientos en la cual el estudio de la subjetividad sería completamente imposible. La Epistemología Cualitativa y el método constructivo-interpretativo permiten el estudio de la expresión de los participantes como proceso complejo de construcción que no se agota en el momento actual.

En consecuencia el proceso de producción de conocimientos avanza a través de las relaciones de comunicación, dialógicas, establecidas entre el investigador y los participantes de la investigación. Es un proceso interactivo donde la comunicación se convierte en la dinámica subyacente en la que se desarrollan los diferentes momentos de la metodología, tanto orientada al estudio de un individuo como a procesos sociales. La calidad de la expresión de los participantes, deviene aspecto esencial en el valor de la información producida por ellos-ellas durante el estudio, y esto se convierte en definitorio para legitimar la singularidad como nivel esencial en la producción del conocimiento en las Ciencias Sociales. La singularidad, en consecuencia, representa un momento permanente de apertura y confrontación en el desarrollo de cualquier teoría y permite la definición de elementos únicos que resultan decisivos en la construcción de las elaboraciones generales de la teoría (González Rey, 2019).

Como parte de un proceso investigativo ya desarrollado por más de 8 años en el asesoramiento psicológico de la preparación deportiva de la selección paralímpica cubana de Alto Rendimiento, un número importante de deportistas paralímpicos cubanos participaron de las dinámicas grupales y de los diferentes momentos de construcción de conocimiento desarrollados. Específicamente, 8 atletas paralímpicas cubanas de Alto Rendimiento, de los deportes de judo y atletismo, fueron la inspiración de esta producción. De ellas, escogimos a C. para intentar construir la relación entre *experiencia, acción y subjetividad* a partir de la articulación dinámica entre individuo/deportista mujer paralímpica, espacio de socialización/práctica deportiva de alto rendimiento y desarrollo subjetivo/posibilidades de, convirtiéndose en una excusa para aproximar al espacio de la Psicología del Deporte, la subjetividad humana.

La dinámica conversacional como instrumento implica que el otro tenga un espacio de expresión, donde esa presencia de los sujetos en el diálogo lleva a comprenderlo como configuración subjetiva de un espacio constantemente compartido y en movimiento (González Rey, 2016). Este tipo de espacio dialógico permite incitar a los

participantes a la reflexión, a colocar en el foco de sus elaboraciones determinadas experiencias. Es que, 'la dialogicidad como es comprendida en los marcos de la Teoría de la Subjetividad es un proceso que implica siempre a los individuos como agentes activos del diálogo, lo que caracteriza el diálogo como producción subjetiva' (González Rey, 2016, p. 38). Estos sistemas conversacionales producen un tejido de información que implicó a las participantes, tanto en el plano individual como grupal, desde la naturalidad y la autenticidad.

El caso C

C. tiene 28 años y es una deportista que vive con una discapacidad física adquirida debido a un accidente automovilístico cuando tenía 16 años. El resultado fue la pérdida de uno de sus brazos unida a quemaduras en la mitad de su cuerpo, incluido el rostro. Antes del accidente, era una judoca exitosa en la categoría juvenil y luego del accidente, por sentir que la práctica deportiva era un espacio importante para ella, continuó participando de espacios deportivos y buscando cómo, en su nuevo esquema corporal, conseguía explorar sus capacidades físicas como potencialidades para comenzar en la práctica de una modalidad como el atletismo. Actualmente es la recordista mundial, como velocista, en su categoría de competencia, y tres veces campeona paraolímpica.

Debido a sus resultados deportivos, C. es una de las deportistas de la modalidad paraolímpica, socialmente más reconocidas del país. Su imagen es la representación simbólica del movimiento paralímpico en Cuba. Frente a la pregunta que siente cuando se ve en imágenes de televisión o en /carteles en la calle, C. dijo:

Un orgullo enorme ... esos momentos son momentos de felicidad, de triunfo ... lo que más me recuerda es el esfuerzo de muchos años de entrenamiento.

Ella sonríe cuando habla de los momentos de victoria. Se hace visible en su expresión la satisfacción de haberlo logrado, pero con mucha modestia y casi pudor en la forma de mirar.

Cuando pasó el accidente, la vida me cambió. Yo era una niña feliz, sin problemas, y de repente mi realidad completa cambió. Estaba toda quemada, hasta mi pelo se quemó, y perdí mi brazo derecho. Yo era derecha, entonces vino todo un año muy muy duro para mí, que logré rebasar gracias a mi mamá y mi abuela que no me dejaban ni un momento. Aprendí a hacerlo todo con la otra mano, pero al principio estaba completamente inútil, tenían que hacérmelo todo, ¡hasta lavarme los dientes! Empecé a tomarme lástima, a llorar mucho, hasta que dije, no, no, espérate, si esto es lo que la vida te ha puesto delante, a asumirlo y a aprender a vivir sin mi brazo. No te digo que haya sido fácil, pero decidí no dejarme vencer. Si no, mi vida ya, se acababa ahí y eso no podía ser.

Estaba con el pelo corto, tenía cicatrices y quemaduras, cuando me miraba en el espejo era insoportable. Decidí seguir pa'lante.

A partir de reflexiones como las de C., es posible comenzar a levantar indicadores importantes vinculados con la condición de ser una mujer resiliente y de fuerza, con la cualidad sensible de la condición de discapacidad adquirida, y en consecuencia, el impacto en forma de preocupación manifiesta por la apariencia física, preocupación por cómo es vista, cuestión directamente asociada a los discursos tradicionales de femineidad, piel, rostro, cabello, etc. Esos indicadores se organizan en un entramado

de mayor complejidad subjetiva donde C. fue capaz de presentarse como sujeto ante la nueva realidad de la vida impuesta, y generó alternativas para esta situación concreta que la convirtió en una experiencia única para ella, en la que la producción de nuevos sentidos subjetivos le permitió encontrar el deporte nuevamente, como un espacio de satisfacción. En la configuración subjetiva de la acción, se entrelazan los sentidos subjetivos vinculados a lo que la actividad deportiva representa para ella.

Reconoce en el pasaje anterior la implicación emocional del accidente, la tristeza que sintió y el difícil proceso de aceptación, pero no se limitó a eso. La experiencia de la discapacidad, desde el primer momento de sufrimiento, fue asumida como desafío, como condición a ser incorporada en su autoconcepto y autovaloración. En expresiones como las anteriores emerge la no transitoriedad del sufrimiento y el proceso que experimentó al comenzar a pensarse sin su brazo.

Tuve una serie de operaciones para sustituir la piel quemada, mi pelo volvió a crecer y me fui haciendo más hábil con mi única mano. Busqué la práctica de deportes para discapacitados en el atletismo y vine a probarme. Yo siempre había sido rápida. Sabía que judoca no podía ser, porque sin mi brazo es imposible, pero tenía mis piernas, así que correr sí que podía y mira! La vida me sorprendió y encontré algo en lo que realizarme y ser buena.

No se debilitó su interés en el deporte, otro indicador de gran valor mostrando disposición a seguir invirtiendo esfuerzos en tiempo y energías en lo que le gustaba hacer, y para lo que continuaba siendo talentosa. Una condición traumática, como puede ser pensada la amputación de una parte del cuerpo, se configuró en C. como una condición de énfasis en lo positivo y lo que podría permitirle seguir siendo una deportista. Otro indicador del nivel de aceptación e incorporación a la situación de vida actual de su discapacidad, es la no intención de ‘ocultar’ su discapacidad u obtener una mayor funcionalidad a partir del uso de una prótesis,

Nunca pensé en usar prótesis, que va! Sería aún más incómodo para mí tener un brazo que no funciona. Con el brazo que tengo yo me las arreglo ... El deporte de Alto Rendimiento, es un mundo difícil para las mujeres. Cuba es un país inclusivo y que no es de discriminar, pero en el deporte tampoco te puedes poner muy fuerte, muy grande, muy definida, porque ya no te miran como mujer, y empiezan a pensar que puedes dejar de ser femenina, ser bonita, ser heterosexual. Ahora, si a deportista le sumas discapacitada, el panorama se complica aún más. Ya ser discapacitado, en algunos contextos, puede significar necesitar ayuda o no ser independientes. Una mujer negra y discapacitada, tiene que preocuparse aún más por lucir bien.

La configuración subjetiva de sí misma, mujer atleta con discapacidad, en su dinámica de desarrollo involucra sentidos subjetivos vinculados a la nueva realidad de la vida, ser una persona con discapacidad, ser una mujer joven que no elaboró su condición actual a partir de la pena o la minusvalía, sino desde la imposición a la adversidad y la superación de los obstáculos que potencialmente pudieran limitar continuar con su forma de vivir, llena de intereses y aspiraciones. Después de esta reflexión, C. se posiciona de la siguiente forma,

La vida te pone cosas duras delante, que uno a veces se pregunta por qué, pero Dios tiene un plan para cada uno de nosotros, y ese plan es por algo, de las adversidades debemos aprender a sacar lo mejor. En el judo yo no hubiera sido nadie, al menos no lo creo (risas), pero mira, en el atletismo para discapacitados he brillado, y le agradezco a Dios por haberme puesto en el camino correcto para mí.

Aquí aparece un cierto sentido religioso místico que acompaña a C. en su visión del mundo. Ella habla de Dios, pero no resume solo en él, la fuente de su fuerza para seguir adelante en la vida después de su accidente. La fe aparece en su discurso, pero no en una condición mágica o de sumisión o aceptación acrítica, sino como instancia de apoyo y seguridad. Ella agradece a lo divino por ponerla en el ‘camino correcto’ no sin reconocer su propio esfuerzo.

No pensé ser recordista del mundo, ni tricampeona olímpica, esos son regalos que la vida me ha dado ... estaban en mi camino y han llevado esfuerzo y sacrificio pero ahí están.

Intentando aproximarnos a la construcción singular del cuerpo de C., a sus experiencias como mujer dentro del deporte paralímpico cuenta,

Quando pasó el accidente, hubo un tiempo largo en que no estaba segura de sí seguía siendo bonita. Yo siempre fui así, de llamarles la atención a los muchachos del aula y eso. Me gustaba, me gusta aún, mucho bailar, divertirme, reírme con mis amigos, y cuando pasó el accidente, estaba con mi piel marcada, y entiendes? Era muy niña y sin mi brazo, además de todo, imagínate, un cambio completo de lo que yo sabía que yo era, de un día a otro.

Resulta muy interesante como C. elabora, y sobre todo organiza, sus expresiones, dejando traslucir el impacto que tiene, a nivel subjetivo, la condición de ser una persona que vive con una discapacidad física,

Discapacitado es aquella persona que sufrió un accidente y que tiene alguna parte de su cuerpo dañada. Tú puedes tener una parte de tu cuerpo amputada pero lo que no te puede pasar es que esa amputación sea mental. Hay que aprender a seguir adelante y a darse cuenta de que, aunque haya pasado eso, mereces ser feliz y luchar por tus sueños. Yo por encima de ser discapacitada, soy una mujer, una joven cubana que ha logrado poner bien alto las cuatro letras de mi país y eso me enorgulleceMe divierto como cualquiera, me encanta la música, arreglarme el pelo, cambiar de peinados, todo lo que a una mujer le puede gustar. Me gusta pasar tiempo con mi familia, y ver crecer a mi bebé.

Ella no niega la realidad que tiene: la vida con una discapacidad física por accidente. C. asume su condición desde una posición crítica y activa, valiente y de posiciones claras y precisas sobre lo que puede significar ser una mujer con discapacidad.

Abiertamente, no creo que haya mujer en el deporte cubano que haya sufrido una discriminación. Las manifestaciones son ocultas, no de frente, pequeños detalles, por ejemplo que a veces una explique algo en el entrenamiento a un compañero, hombre, y no lo haga como uno dice, teniendo razón, entonces viene un otro compañero y le dice lo mismo y ahí sí lo hace! O de si un día no tienes deseo de arreglarte mucho pa ir a entrenar o correr y te miran y te dicen algo o te preguntan si está todo bien?! como si el simple hecho de no ponerme muy arreglada, como normalmente hago, sea un indicador de que estoy malincluso me preguntan si he terminado con mi novioVes? Son cosas así que parece que no son nada, pero a veces, molestan.

En cuanto a producciones tan fluidas como pueden ser el género, la raza, la juventud, valdría hipotetizar que se organizan en configuraciones subjetivas de la acción en C. que tienen un valor regulador que no está en otras organizaciones de producciones subjetivas. Este tipo de análisis permite pensar que las producciones subjetivas son singulares en la medida en que se van organizando en la propia acción y, en la medida en que esa organización va siendo congruente, es posible afirmar que la reflexividad, la

tolerancia, la resiliencia, la valentía, son indicadores de producciones subjetivas que tienen un valor regulador en la forma de vivir las experiencias de C., y que, en la organización singular en el curso de la acción, se traducen en la superación de esos momentos desfavorables para perseguir enérgicamente sus aspiraciones.

No me siento menos que nadie, pero sé que no tener mi brazo significa ser una discapacitada, pero no significa una incapaz. Y sigo siendo una mujer linda y feliz, sin mi brazo.

Estas posiciones tienen que ver con la forma en que habla sobre su reincorporación al deporte después de la maternidad, que de cierta forma supone una alteración también del esquema corporal a ser incorporada en la experiencia de vida de ser mujer y deportista,

El regreso después de la maternidad es complicado, hay que perder peso y volver a ganar la forma deportiva, pero poco a poco, cosas más complicadas he pasado ya, ¿tú no crees? (risas). Yo sabía que podía volver con los mismos resultados que antes.

Bueno ... sinceramente pensé en algún momento no seguir después de mi bebé, porque ya había logrado los máximos resultados que podía en el deporte, lo que me queda es repetirlos ahora, pero pensé que ese era otro reto y que podía ser aún más recordada si lo seguía haciendo bien.

El deporte de rendimiento, como práctica hegemonícamente masculina, aparece en el discurso de C. No solo se trata de que una mujer 'frágil y femenina' llegara a los primeros niveles de rendimiento, sino que esa primacía se reflejara también en el nivel económico alcanzado a partir de sus resultados.

Cuando empecé a ganar tanto en el deporte, me empezaron a mirar mucho, con buenas y malas intenciones. Yo, chiquitica, mujer, joven, ganaba más que los machos de aquí varios comentarios tuve que oír de que mi categoría era más fácil, o de que las otras eran muy malas ...

La fortaleza de las posiciones que tiene C. y que demuestra en todo momento, la ha llevado a tomar decisiones en ciertos momentos que implican cambios importantes en su vida. Ante la pregunta '¿Quién soy yo en el deporte?' dice,

Siento que soy una mujer que se ha esforzado mucho en lograr tener resultados deportivos que puedan ser buenos y reconocidos.

Es importante resaltar como C. se refiere a sí misma en todos los casos como mujer deportista discapacitada. En su caso, no parece existir un vínculo generador de conflictos entre femineidad, deporte, rendimiento y condición de discapacidad. Obviamente, son procesos de una complejidad imposible de ser resumida en un espacio breve, y mejor, generalizada. C., como mujer cubana, rompe con los esquemas tradicionales de normalidad como deportista, y de fragilidad y feminidad como mujer. Vive una doble condición desafiante que organiza en su configuración actual como recursos subjetivos para producir su situación de vida de forma singular, independiente y determinada.

Conclusions

El estudio de caso aquí presentado, intenta avanzar en caminos teóricos en desarrollo capaces de generar múltiples inteligibilidades sobre el cuerpo femenino, la práctica deportiva de Alto Rendimiento y la discapacidad física. Los conceptos centrales trabajados, sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas, ganan vida en las experiencias múltiples vividas por C., en sus contextos e historia de vida, y no permiten conclusiones fuera de la compleja y específica red de configuraciones y procesos que forman parte de sus experiencias.

El valor heurístico de la información, ya sea de instrumentos o de situaciones informales, se define por su relevancia para el modelo teórico que se desarrolla y su congruencia con las hipótesis que se construyen durante la investigación, basadas en indicadores que promueven su importancia.

La propuesta de la subjetividad permite el estudio de las experiencias deportivas en su estrecha relación con el espacio social de la práctica deportiva, con el mundo social que vive la deportista y todas sus producciones simbólicas que aparecen configuradas en cada experiencia o acción de manera única.

Acknowledgements / Agradecimientos

To Fernando González Rey, for his love, strength, many teachings and constant desire to dream. To all Cuban female athletes. / A Fernando González Rey, por su cariño, su entereza, sus miles de enseñanzas y sus deseos constantes de soñar. A las deportistas cubanas.

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the authors. / Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.

References / Referencias

- Adelman, M. (2006). Mulheres no Esporte: Corporalidades e Subjetividades. *Movimento*, 12, 11–29.
- Ancet, P. (2010). Virilité, identité masculine et handicap. In A. Ciccone (Ed.), *Handicap identité sexuée et vie sexuelle* (pp. 157–170). Paris: Eres.
- Carrington, B. (2002). *'Race', representation and the sporting body*. London: University of London.
- Connell, R. W. (1983). *Gender and power*. Stanford: Stanford University Press.
- Crossett, T. (1990). Masculinity, sexuality and the development of early modern sport. In M. A. Messner & D. F. Sabo (Eds.), *Sport, men and the gender order: Critical feminist perspectives* (pp. 45–54). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Davison, K. G., & Frank, B. W. (2007). Sexualities, genders, and bodies in sport: Changing practices of inequity. In P. White & K. Young (Eds.), *Sport and gender in Canada* (pp. 178–193). Oxford: Oxford University Press.
- de Sant'Anna, D. B. (2000). As infinitas descobertas do corpo. *Cadernos Pagu*, 14, 235–249.
- Goellner, S. (2004). Mulher e Esporte no Brasil: Fragmento de uma História Generificada. In A. C. Simões & J. D. Knijik (Eds.), *O mundo psicossocial da mulher no esporte: comportamento, gênero, desempenho* (pp. 359–374). São Paulo: Aleph.

- González Rey, F. (2014). Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivointerpretativa. In A. Mitjáns Martínez, M. Neubern, & V. Mori (Eds.), *Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas* (pp. 13–34). Campinas: Alínea.
- González Rey, F. (2016). Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural–historical standpoint: Moments, paths, and contradictions. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 36, 175–189.
- González Rey, F. (2017). The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47, 502–521.
- González Rey, F. (2019). Subjectivity as a new theoretical, epistemological, and methodological pathway within cultural historical psychology. In F. González Rey, A. Mitjáns Martínez, & D. Goulart (Eds.), *Subjectivity within cultural-historical approach* (pp. 21–36). Basel: Springer.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Hardy, E. (2015). The female ‘apologetic’ behavior within Canadian women’s rugby: Athlete perceptions and media influences. *Sport in Society*, 18, 155–167.
- Hodgings, S. L., & Baility, S. (2009). The discursive construction and invalidation of disability. In C. Marshall, E. Kendall, & M. Banks (Eds.), *Disabilities: Insights from across fields and around the world* (pp. 213–229). London: Praeger.
- Inckle, K. (2014). A lame argument: Profoundly disabled embodiment as critical gender politics. *Disability & Society*, 29, 388–401.
- Kafer, A. (2003). Compulsory bodies: Reflections on heterosexuality and ablebodiedness. *Journal of Women’s History*, 15(3), 77–89.
- Kimmel, M. S. (1990). Baseball and the reconstruction of American masculinity. In M. A. Messner & D. F. Sabo (Eds.), *Sport, Men and the gender order: Critical feminist perspectives* (pp. 55–65). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mckay, J., & Miller, T. (1991). From old boys to men and women of the corporation: The americanization and commodification of Australian sport. *Sociology of Sport Journal*, 8, 86–94.
- Mcruer, R. (2006). *Crip theory: Cultural signs of queerness and disability*. New York, NY: New York University Press.
- Schulze, L. (1990). *On the muscle. Fabrications: Costume and the female body*. London: Routledge.
- Sherry, M. (2004). Overlaps and contradictions between queer theory and disability studies. *Disability & Society*, 19, 769–783.
- Theberge, N. (1993). The construction of gender in sport: Women, coaching, and the naturalization of difference. *Social Problems*, 40, 301–313.
- Turner, B. (1994). Preface. In P. Falk (Ed.), *The consuming body* (pp. ix–xvii). London: Sage.
- Vidaurreta, L. (2005). *Comportamiento táctico del Baloncesto Femenino cubano de Alto Rendimiento (1974–2000). Gestión por la rapidez mental* (Doctoral Dissertation). La Habana: Universidad de las Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.
- Vidaurreta, R. L., & Maia, J. (2018). Health and performance: The omission of subjectivity and education in sport practice. In F. González Rey, A. Mitjáns Martínez, & D. Goulart (Eds.), *Subjectivity within cultural-historical approach* (pp. 245–258). Basel: Springer.
- Wappet, M., & Arndt, K. (Eds.). (2013). *Emerging perspectives on disability studies*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Zitzelsberger, H. (2005). (In)visibility: Accounts of embodiment of women with physical disabilities and differences. *Disability & Society*, 20, 389–403.

Reflection on the value of the theory of subjectivity to signify the practice of psychotherapy (Reflexión sobre el valor de la teoría de la subjetividad para significar la práctica de la psicoterapia)

Valéria Mori

To cite this article: Valéria Mori (2020) Reflection on the value of the theory of subjectivity to signify the practice of psychotherapy (Reflexión sobre el valor de la teoría de la subjetividad para significar la práctica de la psicoterapia), *Studies in Psychology*, 41:1, 182-202, DOI: [10.1080/02109395.2019.1710987](https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710987)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710987>



Published online: 16 Apr 2020.



Submit your article to this journal 



Article views: 8

[View related articles](#) View Crossmark data 



Reflection on the value of the theory of subjectivity to signify the practice of psychotherapy (*Reflexión sobre el valor de la teoría de la subjetividad para significar la práctica de la psicoterapia*)

Valéria Mori 

Uniceub

ABSTRACT

In this article, I discuss psychotherapy from the perspective of the theory of subjectivity proposed by González Rey. This practice focuses on the understanding and possibilities of changing processes of both individual subjectivity and social subjectivity. Dialogue is a central process for configuring psychotherapy as a mobilizing space for different subjective productions. Psychotherapy is not defined by the place in which it occurs, but by the different subjective processes that emerge in living this experience. Construction and interpretation are processes that accompany psychotherapists in their professional action and theoretical production. From the perspective of subjectivity, the process of psychotherapy is oriented to the way in which different subjective configurations are organized in the person's experience and in the different developments in areas of his life. The idea of subjective configuration is not based on a universal model of human standardization, nor on categories that define a priori what is normal or pathological in relation to human development and health processes. It is a category that allows one to follow the procedural nature of the constitution of what is lived.

RESUMEN

En este artículo abordo la psicoterapia desde la perspectiva de la teoría de la subjetividad propuesta por González Rey. Esta práctica se centra en la comprensión y las posibilidades de cambiar los procesos, tanto de la subjetividad individual como de la subjetividad social. El diálogo es un proceso central para configurar la psicoterapia como un espacio de movilización para diferentes producciones subjetivas. La psicoterapia no se define por el espacio en el que tiene lugar, sino por los diferentes procesos subjetivos que emergen durante la experiencia. Construcción e interpretación son procesos que acompañan a los psicoterapeutas en su intervención profesional y su producción teórica. Desde la perspectiva de la subjetividad, el proceso de psicoterapia está orientado hacia la forma en la cual diferentes configuraciones subjetivas se organizan en la experiencia de una persona y en

ARTICLE HISTORY

Received 15 November 2019
Accepted 9 December 2019

KEYWORDS

subjectivity; psychotherapy;
dialogue

PALABRAS CLAVE

subjetividad; psicoterapia;
diálogo

CONTACT Valéria Mori  morivaleria@gmail.com  Uniceub, SEPN 707/907, Campus Universitário, Asa Norte, Brasília, DF 70790-075, Brasil.

English version: pp. 182–191 / Versión en español: pp. 192–200

References / Referencias: pp. 201–202

Translation from English / Traducción del inglés: Julia Fernández Treviño

© 2020 Fundación Infancia y Aprendizaje

los diferentes desarrollos de las áreas de su vida. La idea de configuración subjetiva no está basada en un modelo universal de estandarización humana, ni tampoco en categorías que definen *a priori* lo que es normal o patológico en relación con el desarrollo humano y los procesos de salud. Es una categoría que permite hacer un seguimiento del carácter procesual de la constitución de lo que se vive.

Psychotherapy has been an important field of practice in psychology and its conformation has specificities that express the very contradiction of psychology as a science. Historically in this field, human processes have been represented with the focus on their individual configuration; currently there are advances in this direction. But the increasing pathologization of different behaviours shows that the social is not yet a category considered for different explanations. I think that rhetorically it expresses the idea that culture is constitutive of human processes, but what happens in practice is the disregard of the social and culture to understand the different configurations of the human. And in this sense, the use of the theory is guided by a simplifying analysis.

The field of psychotherapies is organized from different theoretical conceptions that guide its doings and the ways of understanding the most diverse human processes. And the theories that underlie what are conventionally called theoretical approaches are a non-homogeneous territory and have long been locked in their own domains and oriented themselves in the dispute over the best theory (Mori, 2019). And this still recurs in the contemporary context.

The very idea of a theoretical approach is a form of separation from other fields within psychology. By announcing that the study is of a specific theoretical approach, a theory for the practice of psychotherapy is already implied. There is no text that makes this nomenclature explicit, it is just a convention in graduation spaces as a way to legitimize a type of practice that is 'differentiated' from others (Mori, 2012). The former highlights two problems: theories are tied to specific fields of psychology and a simplistic representation of what a theory means. In psychology these facts are expressed in the relationship between theory and practice.

The scientific model that asserted that psychology was based on this conformation did not favour the study of the configuration of social processes, which resulted in ahistorical theoretical discussions, and often guided by the ideal of objectivity and neutrality. The story appears in the explanations of individual processes but disjointed from any explanation of the cultural and social constitution of these same phenomena (Danziger, 1977). In this sense, psychological categories tend to have a life of their own and their ability to explain is measured by their applicability in reality, for they are naturally already inscribed in a given human configuration.

In this sense, the practice of psychotherapy is now represented as an operationalization of a previous theoretical approach in which the tension between personal reflection and reality does not produce new contributions to the theory. This is in contradiction to its own organization, as it should be a permanent space of unrest, because 'psychotherapy is, in its very nature, a process that permanently compels us to formulate and follow up hypotheses of different cases, in the course of which original theoretical

models emerge' (González Rey, 2011, p. 29). In other words, the configuration of this space in which different people participate encourages us to new theoretical representations that could lead us to different paths in both practice and research.

In psychotherapy as a practical theoretical field, the different theoretical movements were more concerned with what they discussed in their groups and, consequently, with the consolidation of the figure of a founding master with little or no openness to the new (Neubern, 2004). This resulted in the simplification of theories, as they are not updated in the relationship between theory and reality, they are only confirmed as valid in an uncritical way. On the other hand, the little theoretical reflection on different processes that constitute the human results in criticism in relation to psychotherapy: it is a field that considers only the individual. Which makes me resume my reflection at the beginning of this article.

The critique of psychotherapy as a practice of individual character that is not concerned with the social processes that are constituents of the human expresses the way the social is understood theoretically. I think that the graduation in psychology has not privileged the discussion of the social as a theoretical category and the way it is organized in the process. I do not intend to discuss the processes of social subjectivity of psychology that are expressed in the characterization of psychotherapy as a practice which does not integrate the social. This theme was discussed clearly in the works of Holanda (2012) and Nicaretta (2012).

Psychotherapy is organized not only as private practice in the office, but in different contexts, as support groups in different institutions, for example, which do not configure themselves as clinic psychotherapy, but are psychotherapeutic due to the quality of human relationship and dialogue that they establish, and for the possibility of mobilizing different processes of both individual and social subjectivity. González Rey (2007) states: 'These forms of psychotherapy cannot be aimed solely at changing individual people who participate in a social space, but also at changing the hegemonic social subjectivity in such spaces' (p. 94). In this sense, I stress again its value as a practice that integrates the processes of social and individual subjectivity.

Subjectivity and psychotherapy as processes

The theory of subjectivity in the historical cultural approach, proposed by González Rey (1997, 2002, 2003, 2007, 2017, 2019a), presents a possibility to advance in the explanation of different human processes. Its value lies in its capacity to signify different processes in the integration of the social and the individual in a system that is procedurally organized. For psychology, it can theoretically represent a differentiated quality for practice and research, and, in relation to psychotherapy, the possibility of signifying the different processes that are configured in this context, from the perspective of its symbolic emotional organization.

In the theory of subjectivity proposed by González Rey, psychotherapy is a practice that is organized by the quality of dialogue between the people who participate in this process and the psychotherapists' action is guided by their theoretical reflection. The idea of theory application is not supported by this referent. Theory is a tool of meaning that allows us to advance in the understanding of different phenomena; in this sense, subjectivity as a category enables us to understand diverse human processes. This

theoretical perspective presents some central elements for the debate on psychotherapy: the idea of subjective configuration for the understanding of distinct human processes and the dialogic processes that are configured in psychotherapy.

The subjectivity category proposed by González Rey allows us to reflect on the way human processes are configured. It does not mean the individual in the abstract or the social, but rather their articulation as a system in emotional symbolic processes that are organized by living different individual experiences in a concrete society. Thus, no experience has a direct effect on the person, but the subjective senses produced in the different spheres of life integrate with current processes and shape the way the present moment is subjectivated.

González Rey (2017) expresses his definition of subjectivity as follows:

Our representation of subjectivity departs from the need to integrate symbolical processes and emotions as dynamic units, which characterize the ontological definition of subjectivity as a qualitative level of human phenomena, both social and individual. Subjectivity is not defined in opposition to objectivity; it refers to the objective character of human phenomena. Subjectivity is a specific quality of human phenomena within culture, and its functioning involves individual and social instances as agents who have active, generative and creative character. (p. 13)

The category of subjectivity presented in this work does not represent the processes of the inner psyche, as the concept has been historically defined in psychology. On the contrary, it brings evidence of the way different human processes are produced, overcoming the individual and social dichotomy. Moreover, the definition expresses the relations between emotions and symbolic processes, breaking with the idea that emotions are the result of other processes or experiences that constitute the human being. The emotion is constitutive of subjectivity and not the result of it. Subjectivity represents a new quality of the configuration of individual and social processes. In this theory, it is expressed in the categories of individual subjectivity and social subjectivity.

Both social and individual subjectivity participate in this genesis, since they constitute each other mutually. The different contradictions that strain both social and individual subjectivity have different effects on people. Experience is subjectively configured recursively between the two systems, which ‘implies understanding the organization of one’s experience from a procedural perspective, being impossible to describe different phenomena from the way they present themselves without any articulation with the way the individual feels his experience’ (Mori & Goulart, 2019, p. 130). Thus, living and its demands are subjectivized by different individuals and do not have a universal form of configuration. These are unique processes that we can understand from the side effects on people who have different life histories. The symptoms, for example, are not a direct expression of the way we experience something; they integrate the organization of subjective processes on a more complex level that are not directly evidenced.

An obstacle to the understanding of subjectivity is expressed in its representation as a synonym for internal processes. By being defined in this way, culture and the social are excluded from its constitution. On the other hand, the critique of psychotherapy as separate from social processes is based on the logic that in psychotherapy only individual issues are discussed. We study the social in people, there is no social in the abstract that is beyond the individual. There is no social psychology that studies the social, all

psychology is social. The need to recognize the social as constitutive of the individual has given rise to very important debates. But it resulted in the idea that only a few fields of psychology were concerned with social processes. The question is: so, do people in psychotherapy not express processes of social subjectivity? The idea of subjectivity proposed by González Rey is simultaneously individual and social and is subjectively configured in historical cultural processes.

Thus, the social subjectivity category enables us to understand how different subjective productions are expressed socially. It is constituted by the individual subjectivity, since both are mutually constituted and organized into different subjective configurations. The definition of subjectivity in this theory contemplates both systems and shows us that the social is a human production with all its complexities and contradictions. According to González Rey (1997), social subjectivity is 'an integrated system of subjective configurations (group or individual) that articulate at different levels of social life'.

Therefore, people are not the result of culture and the social, but they are involved in these systems due to different subjective senses that configure not only the individual subjectivity, but also the social subjectivity. We think that this reading of subjectivity makes it possible to break with easy and reductionist descriptions of social processes, because neither the individual subjectivity nor the social subjectivity are given, but are produced in the diversity and tension of individual and social moments.

The subjective configuration category is central to the understanding of the different subjective processes. It expresses the way different processes are organized in the relation between historical and current processes of people. Subjective configurations are organized as a system of subjective senses. Subjective senses are defined as:

symbolic-emotional units that emerge as the subjective side of human experiences, in the manner in which experience appeared for an individual in his different social relations. Subjective sense is in an endless movement, over the course of which dynamic chains of subjective senses emerge and within which one subjective sense continuously integrates into others to form subjective configurations. (González Rey, 2014, p. 16)

Subjective configurations represent the organization of different subjective senses that come from different individual and social experiences (Mitjans Martínez & González Rey, 2017). They are dynamic processes that integrate the way that historical and actual experiences take form. They are not the causes of behaviour since behaviour is subjectively constituted, they are human productions and they express how different subjective senses can be configured in a concrete living experience. It is well expressed by González Rey (2017):

Subjective configurations are dynamic, but have a relative stability due to the congruency of the subjective senses that they generate. These are different but complementary in their effects on the subjective settings of individuals and groups in their ongoing actions. (p. 14)

Understanding how the subjective configurations of different life experiences are organized is important to advance in relation to the universalization of symptoms and processes. The idea of subjective configuration enables the comprehension of human processes in their multiplicity, as it integrates subjective senses associated with people's very distinct experiences. No fact or person is the determinant of a precise subjective production.

Subjectivity is organized by the different effects that a situation has, effects that are linked to historical and cultural processes (González Rey, 2019a; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

The subjective configuration leads us to represent the human in a complex way, in its organization as a stable and contradictory process, nonlinear and constituted by the relation of the historical with the current in the lived processes. This concept allows us to advance in relation to the idea of symptom that has been used to categorize, rather than to new possibilities of explanations for processes. Symptoms are not a direct expression of the way we experience something; they are part of the organization of subjective processes on a more complex level that are not directly evident. Although different categories define symptoms, anxiety, for example, they cannot be abstracted without studying how they express themselves in individual experiences. Subjective processes are organized from different human experiences and are constituted by the social and the individual in a specific culture (González Rey, 2011). Without studying in depth and developing the theoretical model of subjective configuration we will not have professional action that facilitates processes for the other, for the subjective configuration is a theoretical production about people's processes, not an entity that presents itself to us.

The psychotherapist follows a theoretical path that is guided by dialogue with people who participate in the context of psychotherapy. The dialogical process of psychotherapy mobilizes different theoretical reflections that guide the psychotherapist's forms of action. These actions are implicated in the way the psychotherapist is engaged in the relationship with the other. Dialogue is not defined as a process of listening and speaking and later the recognition of what the person lives in psychotherapy, but as a mobilizer of reflections that mobilize subjective processes in the opening of new ways of life. The role of the psychotherapist is to mobilize new subjective productions that enable new reflections on the person in psychotherapy so that they can produce subjectively in relation to the lived and their theoretical constructions are what facilitate these actions in the process of psychotherapy.

Dialogue in this perspective is expressed in the quality of relations among people who take part in it, through people's engagement in the process. Dialogue does not mean harmony among people who participate in it, but it is configured by the difference between people that can mobilize different subjective senses. Dialogue in psychotherapy should be a mobilizer of subjective processes, making it possible to place the person in psychotherapy in the place of production and not subordinate to the knowledge of the psychotherapist:

Our comprehension of subjectivity as a process within a dialogical scenario shares the ideas that persons act jointly and that dialog is a fluid process within which many unexpected situations emerge, which permanently implies new positions, subjective senses and ideas in the partners, in a process in which questions and answers are not two separated processes. (González Rey, 2016, p. 184)

The above shows that the configuration of dialogue can be a facilitator of new subjective processes. The psychotherapist's action is guided by the commitment to the subjective development of the other (Goulart & González Rey, 2019). The subjective development in psychotherapy does not operate linearly through the performance of the psychotherapist

in a precise manner. Development is a subjective process that configures itself from new subjective resources that the person generates in living the different processes of life. In psychotherapy, the dialogical process that is organized in this context can be a mobilizer of different subjective senses that facilitate the production of new subjective resources. What I emphasize is that no psychotherapist's action facilitates one's development by the role of the psychotherapist in itself, but by the way the person in psychotherapy produces subjectively in relation to the processes of psychotherapy.

An important point to note is that the person in psychotherapy is not subordinate to the psychotherapist's knowledge. The psychotherapist's knowledge is organized from the constructive interpretative process that guides his actions. I think one of the challenges of this process is marked by the way our theoretical constructs about the case in point take shape. Theory is fundamental, but the way we operate with theory is essential for creative positions in professional action. It is equally important not to represent psychotherapy and scientific research as separate processes. And in the case of the theory of subjectivity these two practices are guided by qualitative epistemology as the basis for construction and interpretation.

The interpretative constructive process in the practice of psychotherapy

The challenge to study subjectivity in this perspective is related to the way it is organized as a process. Mitjans Martínez (2005) does some interesting work in which she articulates principles of complex thinking proposed by Morin with the category subjectivity. I think the author highlights important points that should be taken into account when we propose to study subjective processes from the perspective of the theory of subjectivity proposed by González Rey:

- (a) The contradictory character of subjectivity – highlights the impossibility of establishing cause and effect relationships in a linear way for its comprehension. There is no pre-established regularity in the configuration of subjective processes.
- (b) The inseparability of subjective processes – the idea of subjective configuration implies thinking that different processes do not dissolve into one another and similarly one does not understand a configuration by separating the processes that constitute it.
- (c) The irreducibility of subjectivity – subjectivity is not reduced to the symbolic or to the emotional. Subjective senses are symbolic emotional productions that are organized as a system and constituted mutually and not as the sum of the two. Its integration defines a new quality of human processes that is expressed ontologically in the concept of subjectivity.
- (d) Configurational logic – theories are open systems that enable us to advance in the understanding of a phenomenon. Thus, in the study of subjectivity as a process, theoretical reflection is important in its relationship with the researcher's ideas. Subjectivity is organized in a complex way and does not have a unique meaning presented in its analysis.

Beyond its recognition from the pillars of Morin's theory of complexity, another aspect to be discussed is the way we produce knowledge in the study of subjectivity. In both practice and research, the principles of qualitative epistemology proposed by González Rey (1997, 2002, 2017, 2019a, 2019b, González Rey & Mitjás Martínez, 2017b) guide us in the meaning of the processes that take shape in these contexts. Regarding psychotherapy, it is interesting how often the theory of subjectivity is represented as a theory that is not fit for psychotherapy (Mori, 2019). What underlies this representation is the idea of theory as application, and the theory of subjectivity offers no resources applicable to the practice of psychotherapy. In fact, in operating with the theory of subjectivity, every possibility of process meaning in psychotherapy is guided by the assumptions of qualitative epistemology. The relationship of theory with reality is articulated with the reflections of the researcher/psychotherapist:

At the methodological level, none of these concepts is capable of a precise and exact holistic representation, they gain their intelligibility when, related to the theoretical model of research or professional practices, they gain explanatory capacity about aspects absent in other theoretical references, whose relevance to the studied subject is evident in research, diagnosis and professional practice. (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a, p. 121)

It is important to make explicit the value of this quote, as it highlights the need to work with concepts so as not to categorize the different processes that take shape in the practice of psychotherapy. Similarly, this quote implies thinking about how practice and research make it possible to expand the explanatory capacity of a concept by the significance it offers by translating the phenomena we study at another level. The concept is never the application of a type of definition, its use implies imagination and theoretical reflection that allows a new representation of the studied (Becker, 2008).

In psychotherapy, as in other fields of psychology and research, concepts enable us to advance our understanding of the processes that take shape in this context. I think the value of the subjectivity category as discussed in this paper allows us new theoretical conditions of meaning by incorporating in its definition both the symbolic and the emotional. Emotions do not appear as a result of other processes, but rather express themselves in their constitutive quality of human processes. At this point, it could be argued that other theories go the same way; I think so, but unlike others, the idea of subjectivity discussed here highlights the configurational logic of human processes.

As I stated earlier, the assumptions of qualitative epistemology enable us to follow the path presented in the above paragraph. There are three principles that guide us in practice and in research:

- (i) The constructive interpretative character of knowledge – the knowledge process is not organized by a priori ready models, but by the researcher's ability to articulate theory and their own ideas in the process of building information.
- (ii) The legitimacy of the singular – means recognizing the value of the singular case for theoretical production by its possibility of opening new paths of significance.
- (iii) The interactive character of the process of knowledge production – the research/practice is a social space in which dialogue is organized by the

engagement of those involved in the process (researcher/psychotherapist and participants/person in psychotherapy).

Psychotherapy can be a permanent research context. And I think that if the concern with theoretical production in this field had been stronger, many problems related to the lack of epistemological clarity of various theories would have been overcome. One of the points already noted at the beginning of this paper refers to the idea that psychotherapy is a work with individual processes. Psychotherapy research makes it possible to advance this understanding and overcome the idea of the social being detached from the individual. The subjectivity category, by the way it is defined and by the processes that allow meaning, explicitly explains the inseparability of these two systems that configure human processes. The interpretative constructive character of knowledge production is the resource that in this theory opens the way for the interpretation of the different singular subjective configurations that are expressed in psychotherapy through dialogue.

The practical relationship and research allow us to reflect that psychotherapy is not organized only as clinical practice, but in different contexts, such as institutions for example, and they are psychotherapeutic thanks to the quality of human relationship and dialogue they establish. And in the same way they present possibilities to generate change in different processes of both individual and social subjectivity. González Rey (2007) states: 'These forms of psychotherapy cannot be aimed solely at changing individual people who participate in a social space, but also at changing the hegemonic social subjectivity in such spaces' (p.94). In this sense, both in practice and in research social subjectivity processes are understood and mobilized through the action of the psychotherapist or of the researcher.

Final considerations

I would like to emphasize the dynamic character of the configurational logic of subjectivity for the theory of subjectivity. In short, the organization modes of subjectivity are temporary and they dialogue with the historical processes, cultural standards and social relations, without, however, being determined by these. The theory of subjectivity contributes to thinking about the singular, unpredictable and creative action of the individual and the social, while it integrates an understanding of the cultural contexts and its implications for both (individual and social) in the investigation of human processes. Thus, it contributes to establishing a psychology that can contemplate the human being in broader contexts, without reducing human processes to the product of a linear determinism and without isolating it.

The emotional and symbolic processes express the dynamic and procedural configuration of the lived. Because of this, the subjective senses that emerge in living life shows how a person organizes his experiences in relation to the world and is not subordinated to the psychotherapist's knowledge. The quality of dialogue and relational processes in psychotherapy is what enables a new quality of reflections that can mobilize the emergence of new subjective productions.

The practice of psychotherapy is a permanent process of research. The dichotomy of practice and research has led to the simplification of explanations of different human processes. The interpretative constructive process accompanies, both in practice and in

research, the different theoretical reflections of the psychotherapist/researcher and makes it possible to advance towards an in-depth understanding of various subjective processes.

González Rey leaves us an important and fruitful legacy so that we can signify and understand the human in the relationship with the social and the cultural: and likewise, to recognize subjectivity as a subversive and unpredictable process.

Reflexión sobre el valor de la teoría de la subjetividad para significar la práctica de la psicoterapia

La psicoterapia ha sido un campo importante de práctica en psicología, y su conformación tiene especificidades que expresan la misma contradicción de la psicología como una ciencia. Históricamente, en este campo los procesos humanos han sido representados poniendo el énfasis en su configuración individual, en la actualidad hay avances en esta dirección. Pero la patologización cada vez mayor de diferentes conductas muestra que lo social todavía no es una categoría considerada para ofrecer diferentes explicaciones. Mi opinión es que retóricamente expresa la idea de que la cultura es constitutiva de los procesos humanos, pero lo que sucede en la práctica es que lo social y la cultura son ignorados cuando se trata de comprender las diferentes configuraciones de lo humano. Y en este sentido, el uso de la teoría es encauzado por un análisis simplista.

El campo de la psicoterapia está organizado a partir de diferentes conceptos teóricos que orientan sus acciones y la forma de comprender los procesos humanos más diversos. Y las teorías que subyacen a lo que convencionalmente se denominan enfoques teóricos constituyen un territorio no homogéneo, y han estado bloqueadas durante demasiado tiempo en sus propios dominios y orientadas hacia la disputa sobre cuál es la mejor teoría (Mori, 2019). Y esto sigue siendo recurrente en el contexto contemporáneo.

La misma idea de un enfoque teórico es una forma de separarla de otros campos de la psicología. Al anunciar que el estudio tiene un enfoque teórico específico, queda implícita una teoría para la práctica de la psicoterapia. No hay ningún texto que mencione de manera explícita esta nomenclatura, es simplemente una convención en los espacios de graduación como un modo de legitimar un tipo de práctica que se ‘diferencia’ de otras (Mori, 2012). Lo anterior destaca dos problemas: las teorías están vinculadas a campos específicos de la psicología y una representación simplista de lo que significa una teoría. En psicología estos hechos se expresan en la relación entre la teoría y la práctica.

El modelo científico que afirmaba que la psicología se basaba en esta conformación no favoreció el estudio de la configuración de los procesos sociales, lo que dio como resultado discusiones teóricas ahistóricas, y a menudo guiadas por el ideal de objetividad y neutralidad. La historia aparece en las explicaciones de procesos individuales, pero desvinculada de una explicación de su propia constitución social y cultural (Danziger, 1977). En este sentido, las categorías psicológicas tienden a tener vida propia y su capacidad para explicar se mide por su aplicabilidad en la realidad, puesto que ya están naturalmente inscritas en una configuración humana dada.

En este sentido, la práctica de la psicoterapia es ahora representada como una operacionalización de un enfoque teórico previo en el cual la tensión entre reflexión personal y realidad no produce nuevas contribuciones a la teoría. Esto es contradictorio

con su propia organización, pues debería ser un espacio permanente de inquietud, porque “la psicoterapia es, por su misma naturaleza, un proceso que permanentemente nos obliga a formular e investigar hipótesis de diferentes casos, y en el curso de dicho proceso emergen modelos teóricos originales (González Rey, 2011, p. 29). En otras palabras, la configuración de este espacio en el que participan diferentes personas nos alienta a procurar nuevas representaciones teóricas que podrían conducirnos a diferentes caminos tanto en la práctica como en la investigación.

En psicoterapia, considerada como un campo teórico práctico, los diferentes movimientos teóricos estaban más interesados en lo que se debatía en sus grupos y, en consecuencia, en la consolidación de la figura de un maestro fundador con poca o ninguna disposición a aceptar nuevas alternativas (Neubern, 2004). Esto resultó en una simplificación de las teorías, ya que no son actualizadas en la relación que existe entre la teoría y la realidad, y sólo son confirmadas como válidas de una forma no crítica. Por otra parte, la breve reflexión teórica sobre diferentes procesos que constituyen lo humano resulta en una crítica en relación con la psicoterapia: es un campo que considera únicamente lo individual. Esto me hace retomar la reflexión que hice al inicio del artículo.

La crítica de la psicoterapia como una práctica de carácter individual a la que no le preocupan los procesos sociales que son constituyentes de lo humano, expresa la forma en que se comprende teóricamente lo social. Yo sostengo que la graduación en psicología no ha privilegiado el debate de lo social como una categoría teórica, y la forma en que se organiza a lo largo del proceso. No pretendo abordar los procesos de subjetividad social de la psicología que se expresan en la caracterización de la psicoterapia como una práctica que no integra lo social. Este tema fue tratado claramente en los trabajos de Holanda (2012) y Nicaretta (2012).

La psicoterapia no solamente se organiza como una práctica privada en la consulta, sino también en diferentes contextos; por ejemplo, como grupos de apoyo en diferentes instituciones que no se configuran a sí mismas como psicoterapia clínica, pero son contextos psicoterapéuticos debido a la calidad de las relaciones humanas y al diálogo que se establece en ellos. Y en cuanto a la posibilidad de movilizar diferentes procesos tanto de la subjetividad individual como social, González Rey (2007) afirma: ‘Estas formas de psicoterapia no pueden plantearse el objetivo exclusivo de cambiar a los sujetos individuales que participan en un espacio social, sino también modificar la subjetividad social hegemónica imperante en dichos espacios’ (p. 94). En este sentido, destaco una vez más su valor como una práctica que integra los procesos de subjetividad social e individual.

La subjetividad y la psicoterapia como procesos

La teoría de la subjetividad en el enfoque cultural histórico propuesto por González Rey (1997, 2002, 2003, 2007, 2017, 2019a), ofrece una posibilidad para avanzar en la explicación de diferentes procesos humanos. Su valor reside en su capacidad para significar diferentes procesos en la integración de lo social y lo individual en un sistema que está organizado de manera procedural. Para la psicología, teóricamente puede representar una cualidad diferenciada para la práctica y la investigación. Y en relación con la psicoterapia, representar la posibilidad de significar los diferentes

procesos que son configurados en este contexto desde la perspectiva de su organización emocional simbólica.

En la teoría de la subjetividad propuesta por González Rey, la psicoterapia es una práctica que está organizada por la calidad del diálogo entre las personas que participan en este proceso y la acción de los psicoterapeutas que es guiada por su reflexión teórica. La idea de la aplicación de la teoría no está basada en este referente. La teoría es una herramienta importante que nos permite avanzar en la comprensión de diferentes fenómenos, en este sentido la subjetividad como categoría nos permite comprender diversos procesos humanos. Esta perspectiva teórica presenta algunos elementos centrales para el debate sobre la psicoterapia: la idea de configuración subjetiva para la comprensión de distintos procesos humanos, y los procesos dialógicos que se configuran en la psicoterapia.

La categoría subjetividad propuesta por González Rey nos permite reflexionar sobre la forma en que se configuran los procesos humanos. Esto no significa lo individual en abstracto ni lo social, sino más bien la articulación de ambos como un sistema en los procesos simbólicos emocionales que se organizan a través de la vivencia de diferentes experiencias individuales en una sociedad concreta. Por tanto, no hay ninguna experiencia que tenga un efecto directo sobre la persona, pero los sentidos subjetivos producidos en las diferentes esferas de la vida se integran con procesos actuales y modelan la forma en que es subjetivado el momento presente.

González Rey (2017) expresa su definición de subjetividad de la siguiente manera:

Nuestra representación de la subjetividad parte de la necesidad de integrar emociones y procesos simbólicos como unidades dinámicas que caracterizan la definición ontológica de subjetividad como un nivel cualitativo de fenómenos humanos, tanto sociales como individuales. La subjetividad no se define en oposición a la objetividad; se refiere al carácter objetivo de los fenómenos humanos. La subjetividad es una cualidad específica de los fenómenos humanos dentro de la cultura, y su funcionamiento incluye instancias sociales e individuales como agentes que tienen un carácter activo, generador y creativo (p. 13).

La categoría subjetividad presentada en este trabajo no representa los procesos de la psique interna, ya que el concepto ha sido históricamente definido en psicología. Por el contrario, proporciona evidencias de la forma en que se producen diferentes procesos humanos, superando la dicotomía individual y social. Más aún, la definición expresa las relaciones que existen entre las emociones y los procesos simbólicos, acabando con la idea de que las emociones son el resultado de otros procesos o experiencias que constituyen al ser humano. La emoción es constitutiva de la subjetividad, y no su resultado. La subjetividad representa una nueva cualidad de la configuración de los procesos individuales y sociales. En esta teoría, se expresa a través de las categorías de subjetividad individual y subjetividad social.

Tanto la subjetividad individual como la social participan en esta génesis, dado que se constituyen mutuamente. Las diferentes contradicciones que crean tensión tanto en la subjetividad social como individual, tienen diferentes efectos sobre las personas. La experiencia es configurada subjetivamente de forma recurrente entre estos dos sistemas, lo que ‘implica comprender la organización de la propia experiencia desde una perspectiva procedural, siendo imposible describir fenómenos diferentes a partir del modo en que se presentan, sin articularlos con la forma en que el individuo siente su

experiencia' (Mori & Goulart, 2019, p. 130). Por lo tanto, el vivir y sus demandas son subjetivados por diferentes individuos, y no tienen una forma universal de configuración. Estos son procesos únicos que pueden ser comprendidos por los efectos secundarios que afectan a personas con diferentes historias vitales. Los síntomas, por ejemplo, no son una expresión directa de la forma en que experimentamos una situación; los síntomas integran la organización de procesos subjetivos en un nivel más complejo que no se evidencian directamente.

Un obstáculo para la comprensión de la subjetividad se expresa en su representación como un sinónimo para procesos internos. Cuando es definida de este modo, la cultura y lo social quedan excluidos de su constitución. Por otra parte, la crítica de que la psicoterapia está separada de los procesos sociales, se basa en la lógica de que en psicoterapia sólo se abordan los problemas individuales. Estudiamos lo social en las personas, no existe lo social como algo abstracto más allá de lo individual. No existe una psicología social que estudia lo social, toda la psicología es social. La necesidad de reconocer lo social como constitutivo de lo individual ha dado lugar a muchos debates importantes. Pero el resultado ha sido la idea de que solamente unas pocas áreas de la psicología se ocupaban de los procesos sociales. La cuestión es: Entonces, ¿las personas en psicoterapia no expresan procesos de subjetividad social? La idea de subjetividad propuesta por González Rey es simultáneamente individual y social, y está configurada subjetivamente en procesos histórico-culturales.

Por lo tanto, la categoría subjetividad social nos permite comprender la forma en que las diferentes producciones subjetivas se expresan socialmente. Está constituida por la subjetividad individual, ya que ambas se constituyen mutuamente y se organizan en diferentes configuraciones subjetivas. La definición de subjetividad en esta teoría contempla ambos sistemas y muestra que lo social es una producción humana con todas sus complejidades y contradicciones. De acuerdo con González Rey (1997), la subjetividad social es 'un sistema integrado de configuraciones subjetivas (grupales o individuales) que se articulan en diferentes niveles de la vida social'.

Por ende, las personas no son el resultado de la cultura y lo social, sino que participan en ambos sistemas debido a diferentes sentidos subjetivos que no sólo configuran la subjetividad individual sino también la subjetividad social. Pensamos que este enfoque de la subjetividad posibilita acabar con las descripciones fáciles y reduccionistas de los procesos sociales, porque ni la subjetividad individual ni la subjetividad social están dadas, sino que se producen en la diversidad y la tensión de los momentos individuales y sociales.

La categoría configuración social es central para comprender los diferentes procesos subjetivos. Expresa la forma en que diferentes procesos se organizan en la relación entre los procesos históricos y actuales de los individuos. Las configuraciones subjetivas se organizan como un sistema de sentidos subjetivos. Los sentidos subjetivos se definen como:

Unidades simbólico-emocionales que emergen como la parte subjetiva de las experiencias humanas, en la forma en que se ha producido la experiencia para un individuo en sus diferentes relaciones sociales. El sentido subjetivo es un movimiento incesante en cuyo transcurso emergen cadenas dinámicas de sentidos subjetivos, y en el cual un sentido subjetivo se integra continuamente con otros para formar configuraciones subjetivas (González Rey, 2014, p. 16).

Las configuraciones subjetivas representan la organización de diferentes sentidos subjetivos que proceden de diferentes experiencias individuales y sociales (Mitjás Martínez & González Rey, 2017). Son procesos dinámicos que integran el modo en que las experiencias históricas y reales toman forma. No son las causas de la conducta, porque la conducta se constituye subjetivamente. Son producciones humanas y expresan de qué manera los diferentes sentidos subjetivos pueden ser configurados en una experiencia vital concreta. González Rey (2017) lo expresa muy bien:

Las configuraciones subjetivas son dinámicas pero tienen una estabilidad relativa debido a la congruencia de los sentidos subjetivos que generan. Estos son diferentes pero complementarios en los efectos que producen sobre los contextos subjetivos de los individuos y los grupos en sus acciones en curso (p. 14).

Comprender cómo se organizan las configuraciones subjetivas de diferentes experiencias vitales es importante para avanzar en relación con la universalización de los síntomas y los procesos. La idea de configuración subjetiva favorece la comprensión de los procesos humanos en su multiplicidad, porque integra sentidos subjetivos asociados a experiencias individuales muy distintas. Ningún hecho o persona es determinante para una producción subjetiva precisa.

La subjetividad está organizada en base a los diferentes efectos que tiene una situación, efectos que están vinculados con procesos históricos y culturales (González Rey, 2019a; González Rey & Mitjás Martínez, 2017a).

La configuración subjetiva nos lleva a representar lo humano de manera compleja, en su organización como un proceso estable y contradictorio, no lineal y constituido por la relación de lo histórico con lo actual de los procesos vividos. Este concepto nos permite avanzar en la idea de síntoma que se ha utilizado para categorizar, y no para ofrecernos nuevas posibilidades a la hora de explicar los procesos. Los síntomas no son una expresión directa de la forma en que experimentamos algo; son parte de la organización de procesos subjetivos en un nivel más complejo, que no se evidencian directamente. Pese a que existen diferentes categorías que definen los síntomas — por ejemplo, la ansiedad — no pueden ser resumidas sin estudiar cómo se expresan en las experiencias individuales. Los procesos subjetivos se organizan a partir de diferentes experiencias humanas, y están constituidos por lo individual y lo social en una cultura específica (González Rey, 2011). Si no se estudia en profundidad y no se desarrolla un modelo teórico de la configuración subjetiva no contaremos con una acción profesional que facilite procesos para otras personas, ya que la configuración subjetiva es una producción teórica sobre los procesos personales, y no una entidad que se presenta ante nosotros por sí misma.

El o la psicoterapeuta sigue un recorrido teórico que está guiado por el diálogo entablado con la persona que participa en el contexto psicoterapéutico. El proceso dialógico de la psicoterapia moviliza diferentes reflexiones teóricas que guían las formas de acción del/de la psicoterapeuta. Estas acciones están implicadas en la forma que el/la psicoterapeuta participa en la relación con los individuos. El diálogo no se define como un proceso de escuchar, hablar y posteriormente reconocer lo que la persona experimenta en el contexto de la psicoterapia, sino como un proceso movilizador de reflexiones que promueve procesos subjetivos para dar lugar a nuevas formas de vivir. El rol del psicoterapeuta es movilizar nuevas producciones subjetivas que favorezcan nuevas

reflexiones en la persona que está en psicoterapia, para que pueda producir subjetivamente en relación con lo vivido, y lo que facilita las acciones en el proceso psicoterapéutico son sus construcciones teóricas.

Desde esta perspectiva, el diálogo se expresa a través de la calidad de las relaciones entre las personas que participan en él, a través de su compromiso con el proceso. El diálogo no significa armonía entre las personas que participan en él, pero está configurado por las diferencias que existen entre las personas que pueden movilizar diferentes sentidos subjetivos. El diálogo en psicoterapia debería ser un movilizador de procesos subjetivos, y favorecer que la persona que está en psicoterapia se sitúe en un espacio de producción y no se subordine al conocimiento del/de la psicoterapeuta.

Nuestra comprensión de la subjetividad como un proceso dentro de un escenario dialógico comparte las ideas de que las personas actúan conjuntamente, y que ese diálogo es un proceso fluido en el que emergen muchas situaciones inesperadas, lo que permanentemente implica que los interlocutores adopten nuevas posiciones, sentidos subjetivos e ideas, en un proceso en el cual las preguntas y las respuestas no son dos procesos separados (González Rey, 2016, p. 184).

Lo anterior demuestra que la configuración del diálogo puede ser un facilitador de nuevos procesos subjetivos. La acción del psicoterapeuta es guiada por el compromiso con el desarrollo subjetivo del otro (Goulart & González Rey, 2019). El desarrollo subjetivo en psicoterapia no opera de forma lineal a través de la actuación del psicoterapeuta de una manera precisa. El desarrollo es un proceso subjetivo que se configura a sí mismo a partir de nuevos recursos subjetivos que la persona genera al vivir diferentes procesos vitales. En psicoterapia, el proceso dialógico que está organizado en este contexto puede movilizar diferentes sentidos subjetivos que facilitan la producción de nuevos recursos subjetivos. Lo que pretendo enfatizar es que no hay ninguna acción del/de la psicoterapeuta que facilite el propio desarrollo únicamente por el rol del/de la psicoterapeuta, eso sucede por la forma en que la persona que está en psicoterapia produce subjetivamente en relación con los procesos psicoterapéuticos.

Un punto importante a destacar es que la persona que está en psicoterapia no está subordinada al conocimiento del psicoterapeuta. El conocimiento del/de la psicoterapeuta se organiza a partir de procesos interpretativos constructivos que guían sus acciones. Creo que uno de los desafíos de este proceso se define por el modo en que nuestros constructos teóricos toman forma sobre el tema en cuestión. La teoría es fundamental, pero la forma en que operamos con la teoría es esencial para las posiciones creativas en la intervención profesional. Es igualmente importante no representar la psicoterapia y la investigación científica como procesos separados. Y en el caso de la teoría de la subjetividad, estas dos prácticas se basan en la epistemología cualitativa para su construcción e interpretación.

El proceso interpretativo constructivo en la práctica de la psicoterapia

El reto para estudiar la subjetividad desde esta perspectiva está relacionado con la forma en que está organizado como un proceso. Mitjans Martínez (2005) ha hecho un trabajo muy interesante en el que articula los principios del pensamiento complejo propuestos por Morin con la categoría subjetividad. Creo que la autora destaca puntos importantes

que deberían tenerse en cuenta al estudiar los procesos subjetivos desde la perspectiva de la teoría de la subjetividad propuesta por González Rey:

- (a) El carácter contradictorio de la subjetividad — Destaca la imposibilidad de establecer relaciones de causa y efecto de una forma lineal para su comprensión. No existe una regularidad preestablecida en la configuración de procesos subjetivos.
- (b) El carácter inseparable de los procesos subjetivos — La idea de configuración subjetiva implica pensar que diferentes procesos no se disuelven uno en otro y, de un modo similar, no es posible comprender una configuración separándola de los procesos que la constituyen.
- (c) El carácter irreductible de la subjetividad — La subjetividad no se reduce a lo simbólico ni a lo emocional. Los sentidos subjetivos son producciones emocionales simbólicas que están organizadas como un sistema y se constituyen mutuamente, y no pueden considerarse como la suma de ambos. Su integración define una nueva calidad de lo humano que se expresa ontológicamente en el concepto de subjetividad.
- (d) Lógica configuracional — Las teorías son sistemas abiertos que nos permiten avanzar en la comprensión de un fenómeno. Por tanto, en el estudio de la subjetividad como proceso es importante la reflexión teórica en relación con las ideas del investigador. La subjetividad se organiza de forma compleja, y en su análisis no se manifiesta un significado único.

Más allá de su reconocimiento a partir de los fundamentos de la teoría de la complejidad de Morin, otro aspecto a considerar es la forma en que producimos conocimiento en el estudio de la subjetividad. Tanto en la práctica como en la investigación, los principios de la epistemología cualitativa propuesta por González Rey (1997, 2002, 2017, 2019a, 2019b; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017b) nos conducen al significado de los procesos que toman forma en estos contextos. En relación con la psicoterapia, es interesante considerar la frecuencia con que la teoría de la subjetividad es representada como una teoría que no se ajusta a la psicoterapia (Mori, 2019). Lo que subyace a esta representación es la idea de la teoría como aplicación, y la teoría de la subjetividad no ofrece recursos aplicables a la práctica de la psicoterapia. En realidad, al operar con la teoría de la subjetividad, cualquier posibilidad de significar el proceso en psicoterapia se basa en los supuestos de la epistemología cualitativa. La relación entre la teoría y la realidad se articula en las reflexiones del/de la psicoterapeuta investigador/a:

A un nivel metodológico, ninguno de estos conceptos es capaz de ofrecer una representación holística exacta y precisa, llegan a ser inteligibles cuando, al relacionarlas con el modelo de investigación teórico o con prácticas profesionales, tienen capacidad para explicar los aspectos ausentes en otras referencias teóricas, cuya relevancia para el tema estudiado es evidente en la investigación, la diagnosis y la práctica profesional (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a, p. 121).

Es importante hacer una referencia explícita al valor de esta cita porque destaca la necesidad de trabajar con conceptos para evitar categorizar los diferentes procesos que

toman forma en la práctica de la psicoterapia. De modo similar, esta cita implica pensar de qué manera la práctica y la investigación posibilitan ampliar la capacidad explicativa de un concepto por el significado que ofrecen al traducir los fenómenos que estudiamos en otro nivel. El concepto nunca es la aplicación de un tipo de definición, su uso implica imaginación y una reflexión teórica que promueve una nueva representación de lo estudiado (Becker, 2008).

En psicoterapia, como en otros campos de la psicología y la investigación, los conceptos nos permiten avanzar en nuestra comprensión de los procesos que emergen en este contexto. Creo que el valor de la categoría subjetividad, tal como se aborda en este artículo, nos permite establecer nuevas condiciones de significación teóricas al incorporar en su definición tanto lo simbólico como lo emocional. Las emociones no aparecen como un resultado de otros procesos, se expresan por su calidad de ser constitutivas de los procesos humanos. Llegados a este punto se podría argumentar que otras teorías siguen el mismo recorrido; así lo estimo, pero la diferencia es que la idea de subjetividad planteada aquí destaca la lógica configuracional de los procesos humanos.

Como ya he mencionado, los supuestos de la epistemología cualitativa nos permiten seguir el camino presentado en el párrafo precedente. Hay tres principios que nos guían en la práctica y en la investigación:

- (i) El carácter constructivo interpretativo del conocimiento — El proceso de conocimiento no está organizado por modelos preparados *a priori*, sino por la capacidad del investigador para articular la teoría y sus propias ideas en el proceso de construir información.
- (ii) La legitimidad de lo singular — Significa reconocer el valor del caso singular para la producción teórica, por su posibilidad de abrir nuevos caminos de significación.
- (iii) El carácter interactivo del proceso de producción de conocimiento — La investigación/práctica es un espacio social en el cual el diálogo se organiza mediante el compromiso de quienes están involucrados en el proceso (investigador(a)/psicoterapeuta y participantes/persona en psicoterapia).

La psicoterapia puede ser un contexto de investigación permanente. Mi opinión es que si el problema con la producción teórica en este campo hubiera tenido más fuerza, hubiera sido posible superar muchos problemas relacionados con la falta de claridad epistemológica de diversas teorías. Uno de los puntos de los que ya hablamos al comienzo de este artículo se refiere a la idea de que la psicoterapia trabaja con procesos individuales. La investigación de la psicoterapia hace posible avanzar en esta comprensión, y superar la idea de ser social como separado de lo individual. La categoría subjetividad, por la forma en que es definida y por los procesos que favorecen la significación, expone explícitamente el carácter inseparable de estos dos sistemas que configuran los procesos humanos. El carácter interpretativo constructivo de la producción de conocimiento es el recurso que en esta teoría abre el camino para la interpretación de diferentes configuraciones subjetivas singulares que en psicoterapia se expresan a través del diálogo.

La relación práctica y la investigación nos permiten reflexionar que la psicoterapia no se organiza únicamente como práctica clínica, sino también en diferentes contextos —

como por ejemplo las instituciones, y son psicoterapéuticos debido a la calidad de las relaciones humanas y al diálogo que se establecen. Y de la misma forma constituyen posibilidades para generar cambios en diferentes procesos tanto de la subjetividad individual como social. González Rey (2007) afirma: 'Estas formas de psicoterapia no pueden tener como único objetivo modificar al individuo que participa en un espacio social, sino también modificar la subjetividad social hegemónica en dichos espacios' (pág. 94). En este sentido, tanto en la práctica como en la investigación, los procesos de subjetividad social se entienden y movilizan a través de la acción del/de la psicoterapeuta o investigador/a.

Consideraciones finales

Me gustaría destacar el carácter dinámico de la lógica configuracional de la subjetividad para la teoría de la subjetividad. Para decirlo brevemente, los modos de organización de la subjetividad son provisionales y dialogan con los procesos históricos, los estándares culturales y las relaciones; sin embargo, no son determinados por ellos. La teoría de la subjetividad contribuye a pensar la acción singular, impredecible y creativa de lo individual y lo social, y al mismo tiempo integra una comprensión de los contextos culturales y sus implicaciones en ambos (lo individual y lo social). Por tanto, esto contribuye a establecer una psicología que puede contemplar al ser humano en contextos más amplios, sin reducir los procesos humanos al producto de un determinismo lineal, y sin aislarlo.

Los procesos emocionales y simbólicos expresan la dinámica y la configuración procedural de lo vivido. Por este motivo, los sentidos subjetivos que emergen en la vida cotidiana muestran que una persona organiza sus experiencias en relación con el mundo, y que no está subordinada al conocimiento del/de la psicoterapeuta. La calidad del diálogo y de los procesos relacionales en psicoterapia es lo que posibilita una nueva calidad de reflexiones que pueden movilizar la emergencia de nuevas producciones subjetivas.

La práctica de la psicoterapia es un proceso de investigación permanente. La dicotomía entre la práctica y la investigación ha conducido a una simplificación de los diferentes procesos humanos. El proceso interpretativo constructivo acompaña, tanto en la práctica como en la investigación, las diferentes reflexiones teóricas del/de la psicoterapeuta/investigador(a), y hace posible avanzar hacia una comprensión profunda de diversos procesos subjetivos.

González Rey nos deja un importante y fructífero legado para que podamos otorgar significación y comprender lo humano en su relación con lo social y lo cultural. Y además reconocer la subjetividad como un proceso subversivo e impredecible.

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the author. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

ORCID

Valéria Mori  <http://orcid.org/0000-0002-5215-5472>

References / Referencias

- Becker, H. (2008). *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Danziger, K. (1977). *Naming the mind – How psychology found its language*. London: Sage.
- González Rey, F. (1997). *Epistemologia cualitativa y subjetividad*. Habana: Pueblo y educación.
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson Learning.
- González Rey, F. (2003). *Sujeito e subjetividade: um enfoque histórico cultural*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção de informação*. São Paulo: Thomson Learning.
- González Rey, F. (2007). *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade. Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson.
- González Rey, F. (2011). *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez.
- 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*, 1–21.
- González Rey, F. (2016). Advancing the topics of social reality, culture and subjectivity from a cultural-historical standpoint: Moments, paths and contradictions. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 36(3), 175–189.
- González Rey, F. (2017). The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Theory of Social Behavior*, 1–20.
- González Rey, F. (2019a). Subjectivity in debate: Some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 49, 212–234.
- González Rey, F. (2019b). Epistemologia qualitativa vinte anos depois. In A. Mitjáns Martínez & F. V. González Rey (Eds.), *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: Discussões sobre educação e saúde* (pp. 21–45). Uberlândia: EDUFU.
- González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (2017a). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea.
- González Rey, F., & Mitjáns Martínez, A. (2017b). Epistemological and methodological issues related to the challenges of a cultural-historical based psychology. In M. Fleer, F. González Rey, & N. Veresov (Eds.), *Perezhivanie, emotions & subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy* (pp. 195–216). Singapore: Springer.
- Goulart, D., & González Rey, F. (2019). Studying subjectivity in mental health services: Education, subjective development and ethics of the subject. In F. González Rey, A. Mitjáns Martínez, & D. Goulart (Eds.), *Subjectivity within cultural-historical approach* (pp. 259–273). Singapore: Springer.
- Holanda, A. F. (2012). Reflexões sobre o campo das psicoterapias: Do esquecimento aos desafios contemporâneos. In A. F. Holanda (Ed.), *O campo das psicoterapias: Reflexões atuais* (pp. 71–100). Curitiba: Juruá.
- Mitjáns Martínez, A. (2005). A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In F. González Rey (Ed.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia* (pp. 2–25). São Paulo: Thomson Learning.
- Mitjáns Martínez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avanço na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Mori, V., & Goulart, D. (2019). Subject and subjectivity in psychotherapy: A case study. In F. González Rey, A. Mitjáns Martínez, & D. Goulart (Eds.), *Subjectivity within cultural-historical approach* (pp. 231–244). Singapore: Springer.
- Mori, V. D. (2012). Os sentidos subjetivos de ser psicoterapeuta: a aprendizagem em um estágio supervisionado. In A. M. Martínez & B. J. Scoz (Eds.), *Ensino e aprendizagem: subjetividade em foco* (pp. 203–218). Brasília: Liber Livro.
- Mori, V. D. (2019). A psicoterapia na perspectiva da teoria da subjetividade: a prática e a pesquisa como processos que se constituem mutuamente. In A. Mitjáns Martínez,

- F. González Rey, & R. Puentes Valdés (Eds.), *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: discussões sobre educação e saúde* (pp. 183–201). Uberlândia: EDUFU.
- Neubern, M. (2004). *A complexidade da psicologia clínica: desafios epistemológicos*. Brasília: Plana.
- Nicaretta, M. M. (2012). Desnaturalizando o fim social da psicologia clínica. In A. F. Holanda (Ed.), *O campo das psicoterapias: desafios atuais* (pp. 101–119). Curitiba: Juruá.

The legacy of González Rey's concept of subjectivity continues to inform and inspire: a study of imagination in STEM and imagination in play (El legado del concepto de subjetividad de González Rey continúa informando e inspirando: un estudio de imaginación en STEM y de imaginación en los juegos)

Marilyn Fleer

To cite this article: Marilyn Fleer (2020) The legacy of González Rey's concept of subjectivity continues to inform and inspire: a study of imagination in STEM and imagination in play (El legado del concepto de subjetividad de González Rey continúa informando e inspirando: un estudio de imaginación en STEM y de imaginación en los juegos), Studies in Psychology, 41:1, 203-214, DOI: [10.1080/02109395.2019.1710986](https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710986)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1710986>



Published online: 26 Mar 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 21



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)



The legacy of González Rey's concept of subjectivity continues to inform and inspire: a study of imagination in STEM and imagination in play (*El legado del concepto de subjetividad de González Rey continúa informando e inspirando: un estudio de imaginación en STEM y de imaginación en los juegos*)

Marilyn Fleer 

Monash University

ABSTRACT

The study reported in this paper was concerned with how imagination in play and imagination in STEM create conditions for pre-school children's development. Drawing on cultural-historical concepts, notably Fernando González Rey's concept of subjectivity, the study examined how children experienced contradiction during moments of play and learning in a common PlayWorld. Affectively charged dramatic moments appeared to support collective play and STEM engagement, thus leading to the proposition that affect and intellect act in unity during the process of imagining. The individual-collective dialectic of imagining concepts within collective play situations became the basis of the subjectively configured exchanges that created the dynamic conditions for the development of the children, who became increasingly oriented to learning within imaginary situations.

RESUMEN

El estudio reportado en este artículo se centró en la forma en que la imaginación en los juegos y la imaginación en STEM crean condiciones para el desarrollo de los niños en edad preescolar. Recurriendo a conceptos histórico-culturales, en especial el concepto de subjetividad de Fernando González Rey, el estudio analizó de qué manera los niños experimentaban contradicciones durante algunos momentos de juego y aprendizaje en un PlayWorld común. Los momentos dramáticos cargados efectivamente parecieron apoyar el juego colectivo y la participación en STEM, dando lugar a sí a la propuesta de que el afecto y el intelecto actúan como una unidad durante el proceso de imaginar. La dialéctica persona-grupo en la imaginación de conceptos en situaciones de juego colectivo se transformó en la base de los intercambios configurados subjetivamente que crearon las condiciones dinámicas para el desarrollo de los niños, quienes comenzaron a orientarse cada vez más a aprender en situaciones imaginarias.

ARTICLE HISTORY

Received 17 November 2019
Accepted 9 December 2019

KEYWORDS

imagination; subjectivity;
early childhood; cultural-
historical; emotions

PALABRAS CLAVE

imaginación; subjetividad;
infancia temprana; histórico-
cultural; emociones

CONTACT Marilyn Fleer  marilyn.fleer@monash.edu  Faculty of Education, Monash University, 47–49 Moorooduc Highway Frankston 3199, PO Box 527, Frankston, Victoria 3199, Australia.

English version: pp. 203–208 / Versión en español: pp. 209–214

References / Referencias: pp. 214

Translation from English / Traducción del inglés: Julia Fernández Treviño

© 2020 Fundación Infancia y Aprendizaje

The genesis of cultural development as proposed by Vygotsky (1987) suggests that every function in the cultural development of the child appears on the stage twice: always on two planes, where the 'social' and then the 'psychological' are expressed initially between people interpsychologically and then by the individual intrapsychologically. But to study this in motion and in unity needs powerful concepts. In line with Vygotsky, Fernando González Rey further theorized how concepts can act in unity when studying the process of human development. Inspired by the historical foundations of cultural-historical theory, where both the early works and later conceptualization of Vygotsky's writing were brought to bear on contemporary problems, he introduced a new conception of subjectivity that has given new directions for researchers. Central here is how González Rey's concept of subjectivity does not constrain itself to an individual phenomenon, but rather the symbolic emotional character of dynamic exchanges become foregrounded in research and their study is captured as the constant configuring and re-configuring of symbolic processes. This conception of subjectivity informed the central problem of this paper: how imagination in play and imagination in STEM learning are collectively realized in preschool settings as conditions for children's development. This brief report is devoted to how the concept of subjectivity as conceptualized by González Rey was used to realize new thinking in the study of imagination.

Study overview

In line with Vygotsky's (1971) writing on catharsis in the *Psychology of Art*, where emotionally dynamic moments find their resolution, it is proposed that through the dramatization of stories in preschool settings and the re-creation of the dramatic events in a range of forms (including digitally animated movies), children can experience emotionally charged events (dramatic story) which could lead to an emotional self and other awareness within these imaginary situations, which in turn may lead to being oriented towards the learning of STEM concepts in order to resolve the dynamic tensions experienced. To study these imaginary situations and subjective configurations within preschool settings, children were introduced to the story of Alice in Wonderland, and over a period of 7.1 weeks children and their teachers re-created the story in their preschool through a Conceptual PlayWorld (Fleer, 2017) inspired by Lindqvist (2006).

In line with an educational experiment as proposed by Hedegaard (2008), where a collaboration between researchers and participants of the study is featured, professional development on PlayWorlds and STEM concepts related to the chosen story and ongoing weekly support by the research assistant were provided to the teachers throughout the research period.

In an educational experiment Hedegaard (2008) has argued that a cooperation between researchers and teachers exists, where the subject matter perspective and a personal motive perspective is featured. A cultural-historical conception is to frame this intervention through professional development and ongoing dialogue, and the 'intervention is planned in relation to a theoretical system and not simply from agendas of practice' (p. 185). This is in keeping with González Rey (2007), because it goes beyond the individual and the conception of individual categories (see below).

Participants

Two degree-qualified and experienced teachers planned and implemented the PlayWorld of Alice in Wonderland by Lewis Carroll. A total of 18 children (3.0–5.8 years old, mean age of 4.8) consented to be involved in the study. The children were all of European heritage backgrounds and lived in a middle-class community.

Data collection

A total of 153.3 hours of digital video observations of the play world using two cameras were captured when children and teachers were in the imaginary situations. A total of 1,725 digital photographs were taken. A total of 32.5 hours of teacher interviews were gathered as part of the weekly planning session which formed the educational experiment.

Data analysis

The focus of the analysis of the digital data was centred on the concept of subjectivity. This concept, as discussed by González Rey, acted as a meta-frame to support the dynamic of capturing in motion the subjective configurations of the children, teachers and material conditions of the preschool setting.

The dynamics were studied initially through the dialectical concepts of emotional expressions (raw expression) and feeling states as expressed through language (e.g., fear) — what are the dramatic tensions? As introduced by Bozhovich (1977), one of González Rey's inspirational scholars, 'elementary emotions undergo a qualitative change and are transformed into complicated, specifically human feelings: moral, aesthetic, intellectual, etc.' (p. 19). This is quite a different reading to how emotions are usually presented in the literature. The other analysis focused on the dialectical relations between imaginary play and learning of concepts as part of the periodization of the preschool child to play and the school child to learn, as discussed by Vygotsky — crisis of the age periods. Here the collective-individual imaginings as symbolic processes were foregrounded within this dynamic.

Findings

The findings cluster around three areas. First the data show that the preschool children who participated in this study could not be studied as individuals or as part of a fragmented taxonomy of categories. Rather, contradictions appeared to collectively orient children to imagining STEM solutions which appeared to be a part of their collective imaginary play and their new motive orientation towards learning. But these actions and imaginings were not static reproductions of the story plot. Instead, their actions had to be seen as dynamic productions of subjective senses conceived as dynamic subjective configurations in the context of their imaginary play of Alice in Wonderland (see Table 1, which summarizes examples of the results and practices).

Second, in the Alice in Wonderland PlayWorld children's imagining in STEM and in play had to be conceptualized dynamically as part of an iterative set of imagined

practices. The children appeared to begin with explorations of what it means to be tiny, followed by collective explorations of tiny things in their world. The children learned about Alice, went with their teachers down the rabbit hole following the White Rabbit, visited the Mad Hatter, built their own props with blocks, received a letter from the White Rabbit, who was lost in Microbe Land, looked for microscopic things, made maps to help the White Rabbit, prepared a digital animation of their story, and presented their digital story at a movie night. All this is presented in [Table 1](#).

Third, the findings show that the teacher's role was central for creating emotionally charged situations and problem formulations that the children needed to solve. The subjective configurations in [Table 1](#) can be conceptualized as:

- Dramatic tension
- Semiotic oppositions and contradictions
- Paradoxical situation and magical metamorphosis

Dramatic tensions were deliberately created to go beyond the storyline. The letter asking for help — I am lost in Microbe Land — created a dramatic tension that appeared to energize the children into wanting to help the lost White Rabbit. But to do this, the children needed to explore concepts of shrinking and microscopic organisms — imagining things they could not see with their eyes.

A storyline developed *semiotic oppositions* (e.g., near and far, external and internal, etc.) and *contradictions* (Alice shouldn't go down the rabbit hole but she does). The main character (White Rabbit) crosses the boundary between the real and everyday world to an imagined story world. The children ask whether something is real or

Table 1. Examples of data.

Examples	Examples	Contradictions
Emotional expressions (raw expression) • Being tiny (children show with fingers what this looks like in relation to self) • Whole body response to being small in abig world • Being worms	Feeling states as expressed through language (e.g., fear) • How it feels to be tiny (the book is read) • Explore outdoors for 'tiny things' • Use iPads to photograph insects • Collect specimens • Worm farm	Dramatic tension — what are the dramatic tensions? • Children feel small, but there are microscopic things smaller than they are
Imaginary play • Shrinking and going down the rabbit hole • Looking for the White Rabbit	Learning of concepts • Magnification • Microbes in compost, worm farm, etc.	Semiotic oppositions and contradictions — crisis of the age periods • Playing shrinking and learning about magnification and microbes in the soil
Individual imaginings as symbolic processes • Building arabbit hole with blocks and tunnel • Making the 'Drink Me' potion and shrinking • Looking for the White Rabbit	Collective imaginings • Mad Hatter party • Looking for the White Rabbit, who is lost • Looking at the microbes in Microbe Land when in Alice in Wonderland PlayWorld • Making maps to help the White Rabbit	Paradoxical situation and magical metamorphosis — what was foregrounded within this dynamic • Collectively imagining in the Alice in Wonderland PlayWorld — shrinking, making maps, looking for the White Rabbit, who is not real • Teachers — real relations as ateacher but also acharacter in the PlayWorld

pretend, such as, ‘Is that you Oliva (teacher) or are you the White Rabbit?’; ‘I have an idea, we can make a map for the White Rabbit’; ‘Where is Microbe Land?’

Paradoxical situations arise and *magic* becomes instrumental in the plot of the dramatic story. On the journey, the main character encounters problems, but with magic is helped along — the ‘Drink Me’ potion for shrinking to go down the rabbit hole. In the story reading, the children hear about the shrinking potion, so they can go down the rabbit hole, but also the teachers extend the imaginings to science; this opens up semiotic oppositions and contradictions because the children read the letter from the White Rabbit and ask, ‘How could he write aBIG message if he drank all that “Drink Me, Drink Me” potion?’

Conclusion

In studying the dialectical relations between imagination in play and imagination in STEM, it was found that a dynamic tension between the fiction of the storyline and the real world of science concepts supported the children’s development in three ways.

First, through the concept of subjectivity as outlined by Fernando González Rey across many publications (González Rey, Mitjáns Martínez, & Goulart, 2019), it was found that the subjectivity of the children could only be understood collectively. That is, we see development ‘as the subjective sense and symbolic production that articulate the different social spaces in their subjective dimension’ of the PlayWorld of Alice in Wonderland, and in the preschool practice context of ‘configuring a new systemic condition of social organisation’ (González Rey, 2007, p.10). The Alice in Wonderland PlayWorld is a collective imagining and the children’s participation is both real and imagined. In this social organization children are not static beings imagining without the social context in which they are engaged. Their development cannot be studied and reported within individual silos. The children’s subjectivity in this reading must be conceptualized as both individual and collective at the same time. This gives a deeper reading of the relations between the interpsychological and intrapsychological concepts first proposed by Vygotsky.

Second, imagination in play by its very wording implies a social dynamic that is realized both in action and in thinking with others (whether present or remembered), and is by its nature negotiated and directed through a social dynamic. In this study, the new practices of the Alice in Wonderland PlayWorld could be better understood through the ‘new representation of the psyche... new understandings of processes and structures traditionally... analysed without being related to comprehension of the psyche as a whole’ which goes beyond a ‘fragmented taxonomy of categories embodied in individuals’ (González Rey, 2007, p.3). Imagination conceptualized in this way leads researchers towards studying the configurations and re-configurations of symbolic processes within social contexts rather than examining one isolated function of a human being.

Finally, imagination in play, like imagination in STEM, is conceptualized by Vygotsky (1966) as a person changing the meaning of the visual field (what they see) to give it a new sense (imagining it to be something else). Subjective sense foregrounds the system of senses that come together when children jointly play in the imaginary situation of the Alice in Wonderland PlayWorld. How children with a different sense of

the same imaginary situation play together can be better understood through the concept of subjective senses, and subjective configurations — deliberately plural in a González Rey reading. Teachers introduce into the PlayWorld STEM concepts that support the collective imaging of the children. The storybook with its narrative helped the children be in the same imaginary situation together, and the problem situations that arose, such as a letter arriving from the White Rabbit, broadened the collective circle of joint imagining that was physically acted out. These collective imaginings, embodied through actions in joint play, created new conditions that were emotionally charged and were constantly re-configured. The study identified dramatic tension, semiotic oppositions and contradictions, and a paradoxical situation and a magical metamorphosis.

Fernando Gozalez Rey took seriously the study of both individual and social subjectivities as dynamically interwoven (González Rey, 2017) and, as such, contributed to understanding cultural practices, as socially enacted and historically located human productions. We have much to treasure from his theoretical legacy, but also from the important empirical work he undertook to advance his own concepts. A researcher who advances theory and practice in unity is a true scholar of cultural-historical theory.

El legado del concepto de subjetividad de González Rey continúa informando e inspirando: un estudio de imaginación en STEM y de imaginación en los juegos

La génesis del desarrollo cultural según lo propuesto por Vygotsky (1987) sugiere que todas las funciones del desarrollo cultural del niño irrumpen dos veces en escena. Siempre en dos planos, donde lo ‘social’ y lo ‘psicológico’ al principio se expresan intersicológicamente entre personas, y luego intrapsicológicamente a nivel individual. El análisis unitario de dicho proceso requiere conceptos potentes. Siguiendo a Vygotsky, Fernando González Rey expuso una nueva teoría sobre cómo pueden los conceptos actuar con unidad cuando se estudia el proceso del desarrollo humano. Inspirado por los fundamentos históricos de la teoría histórica-cultural, donde se utilizaron tanto los trabajos tempranos como la posterior conceptualización de los escritos de Vygotsky para considerar los problemas contemporáneos, él introdujo una nueva concepción de subjetividad que ha ofrecido nuevas direcciones a los investigadores. Aquí es esencial el hecho de que el concepto de subjetividad de González Rey no se restringe a un fenómeno individual, en la investigación más bien se destaca el carácter simbólico-emocional de los intercambios dinámicos, y su estudio es plasmado como la configuración y re-configuración constantes de procesos simbólicos. Esta concepción de subjetividad constituye el problema central de este artículo. De qué manera la imaginación en los juegos y la imaginación en el aprendizaje STEM (acrónimo de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) se plasman colectivamente en los contextos preescolares como condiciones para el desarrollo de los niños. Este breve informe se ocupa de la forma en que se utilizó el concepto de subjetividad tal como fue conceptualizado por González Rey para lograr un nuevo pensamiento en el estudio de la imaginación.

Estudio general

De conformidad con los escritos de Vygotsky (1971) sobre la catarsis en Psicología del arte, donde los momentos emocionalmente dinámicos encuentran su solución, se propone que es a través de la dramatización de historias en contextos preescolares, y de la recreación de eventos dramáticos en un rango de formas (entre ellas, películas de animación digital), donde los niños pueden experimentar eventos cargados emocionalmente (historia dramática) que podría dar lugar a un ser emocional y otra toma de conciencia en estas situaciones imaginarias, lo que a su vez podría conducir a orientarnos hacia el sistema de aprendizaje de conceptos STEM con el fin de resolver las tensiones dinámicas experimentadas. Para estudiar estas situaciones imaginarias y configuraciones subjetivas en contextos preescolares, se contó a los niños la historia de Alicia en el país de las maravillas, y durante un período de 7.1 semanas los niños y

sus maestros recrearon la historia en las clases de preescolar a través de un PlayWorld Conceptual (Fleer, 2017) inspirado por Lindqvist (2006).

De acuerdo con un experimento educativo propuesto por Hedegaard (2008), en el que existe una colaboración entre los investigadores y los participantes del estudio, a lo largo del periodo de investigación se proporcionó a los maestros desarrollo profesional en PlayWorlds, conceptos STEM asociados a la historia elegida, y un apoyo semanal constante de la ayudante de la investigación.

En un experimento educativo Hedegaard (2008) ha afirmado que existe una cooperación entre investigadores y maestros, en la que se presenta una perspectiva del contenido y una perspectiva del motivo personal. Se utiliza una concepción histórico-cultural para formular esta intervención a través del desarrollo profesional y del diálogo constante, y la 'intervención es planificada en relación con un sistema teórico, y no simplemente agendas de práctica' (p. 185). Esto coincide con lo que afirma Gonzalez Rey (2007), porque vamos allá del individuo y de la concepción de categorías individuales (ver más abajo).

Participantes

Dos maestros cualificados y experimentados planificaron e implementaron el PlayWorld de Alicia en el País de las Maravillas del autor Lewis Carroll. En total fueron 18 niños (3.0–5.8, edad media de 4.8) los que aceptaron participar en el estudio. Todos los niños eran de origen europeo y vivían en una comunidad de clase media.

Recolección de datos

Utilizando dos cámaras se capturaron un total de 153.3 horas de observaciones de video digital del mundo del juego, cuando los niños y los maestros se encontraban inmersos en situaciones imaginarias. Se tomaron un total de 1725 fotografías. Se reunieron un total de 32.5 horas de entrevistas con los maestros, como parte de la sesión de planificación semanal que constituía el experimento educativo.

Análisis de los datos

El análisis de los datos digitales se centró en el concepto de subjetividad. Este concepto, tal como fue expuesto por González Rey, actuó como un meta-marco para dar soporte a la dinámica de capturar en movimiento las configuraciones subjetivas de los niños, los maestros, y las condiciones materiales del contexto preescolar.

La dinámica se estudió inicialmente a través de conceptos dialécticos de expresiones emocionales (expresión directa) y estados de los sentimientos, tal como fueron expresados a través del lenguaje (por ejemplo, miedo) — ¿Qué son las tensiones dramáticas? Según Bozhovich (1977), una de las académicas que inspiró a González Rey, 'Las emociones elementales experimentan un cambio cualitativo y son transformadas en complicados sentimientos específicamente humanos: moral, estético, intelectual, etc.' (p. 19). Esta es una lectura bastante diferente de cómo las emociones son normalmente presentadas en la literatura. El otro análisis se centró en las relaciones dialécticas entre el juego imaginario y el aprendizaje de conceptos como parte de la periodización del

niño preescolar para jugar, y del niño en edad escolar para aprender, tal como sostiene Vygotsky — crisis de los períodos de la edad. Aquí las fantasías colectivas — individuales como procesos simbólicos fueron destacadas dentro de esta dinámica.

Hallazgos

Los hallazgos se agrupan en torno a tres áreas. En primer lugar, los datos muestran que los niños en edad preescolar que participaron en este estudio no pudieron ser estudiados como individuos, o como parte de una taxonomía fragmentada de categorías. Más bien, al parecer las contradicciones orientaron colectivamente a los niños a imaginar soluciones STEM que parecieron formar parte de su juego imaginario colectivo y de su nueva orientación motivacional hacia el aprendizaje. Pero estas acciones y fantasías no fueron una reproducción estática de la trama de la historia. Por lo contrario, sus acciones debieron ser consideradas como producciones dinámicas de sentidos subjetivos concebidos como configuraciones subjetivas dinámicas en el contexto de su juego imaginario de Alicia en el País de las Maravillas (véase la [Tabla 1](#) donde se resumen los ejemplos de los resultados y las prácticas).

En segundo lugar, en las fantasías de los niños en el PlayWorld de Alicia en el País de las Maravillas en el marco de STEM y en los juegos debieron ser conceptualizadas dinámicamente como parte de un conjunto iterativo de prácticas imaginadas. Los niños parecieron comenzar con exploraciones sobre lo que significa ser diminuto, seguidas por exploraciones colectivas de objetos minúsculos presentes en su mundo. Los niños aprendieron cosas sobre Alicia, entraron junto con sus profesores en el agujero del

Tabla 1. Ejemplos de datos.

Ejemplos	Ejemplos	Contradicciones
Expresiones emocionales (expresión directa) • Ser diminuto (los niños muestran con sus dedos lo que esto significa en relación con su yo) • Respuesta de todo el cuerpo al hecho de ser pequeño en un mundo grande • Ser lombrices	Estados de los sentimientos tal como se expresan a través del lenguaje (por ejemplo, miedo) • Qué es lo que se siente al ser diminuto (lectura del libro) • Explorar en el exterior para encontrar ‘cosas diminutas’ • Usar iPads para fotografiar insectos • Recoger especímenes • Criadero de lombrices	Tensión dramática — ¿qué son las tensiones dramáticas? • Los niños se sienten pequeños pero hay objetos microscópicos que son más pequeños que ellos.
Juego imaginario • Encogerse y bajar por el agujero del conejo • Buscar al Conejo Blanco	Aprendizaje de conceptos • Magnificación • Microbios en el compost, criadero de lombrices, etc.	Oposiciones semióticas y contradicciones — crisis de los periodos de edad • Jugar a encogerse, y aprender sobre la magnificación y los microbios en suelo
Fantasías individuales como procesos simbólicos • Construir un agujero del conejo con bloques y un túnel • Preparar la porción ‘Bébeme’ y encogerse • Buscar al Conejo Blanco	Fantasías colectivas • Fiesta del Sombrero Loco • Buscar al Conejo Blanco que está perdido • Buscar los microbios en la Tierra de los Microbios en el PlayWorld Alicia en el País de las Maravillas • Hacer mapas para ayudar al Conejo Blanco	Situación paradójica y — metamorfosismágica — destacadas en esta dinámica • Fantasías colectivas en el PlayWorld Alicia en el País de las Maravillas — encogerse, hacer mapas, buscar al Conejo Blanco, que no es real. • Maestros — relaciones reales en su calidad de maestro, pero también como un personaje del PlayWorld

Conejo siguiendo al Conejo Blanco, visitaron al Sombrero Loco, construyeron sus propios accesorios con bloques, recibieron una carta del Conejo Blanco que se había perdido la Tierra de los Microbios, buscaron objetos microscópicos, hicieron mapas para ayudar al Conejo Blanco, prepararon una animación digital de su historia y la presentaron en una noche de cine. Todo esto se presenta en la [Tabla 1](#).

En tercer lugar, estos hallazgos muestran que el rol de la maestra fue central para crear situaciones emocionalmente cargadas y formulaciones de problemas que los niños debían resolver. Las configuraciones subjetivas de la [Tabla 1](#) pueden ser conceptualizadas como:

- Tensión dramática
- Oposiciones semióticas y contradicciones
- Situación paradójica y metamorfosis

Las *tensiones dramáticas* fueron creadas deliberadamente para ir más allá de la trama de la historia. La carta con un pedido de ayuda — Me he perdido en la Tierra de los Microbios — creó una tensión dramática que pareció motivar el deseo de los niños de ayudar al Conejo Blanco que se había perdido. Pero para conseguirlo, los niños debían analizar los conceptos de encogerse y organismos microscópicos — imaginando cosas que no pudieran ver con sus ojos.

En el argumento surgieron *oposiciones semióticas* (por ejemplo, cerca y lejos, externo e interno, etc.) y *contradicciones* (Alicia no debería bajar por el agujero del conejo, pero aun así lo hace). El personaje principal (el Conejo Blanco) atraviesa los límites entre el mundo real y cotidiano para entrar en el mundo imaginado de la historia. Los niños preguntaron si algo era real o simulado, como por ejemplo ‘¿Eres tú, Oliva (la maestra) o eres el Conejo Blanco?’; ‘Tengo una idea, podemos hacer un mapa para el Conejo Blanco’; ‘¿Dónde está la Tierra de los Microbios?’

Surgieron *situaciones paradójicas* y la magia se torna instrumental en la trama de la historia dramática. Durante el viaje, el personaje principal tiene problemas pero gracias a la magia recibe ayuda — la poción ‘Bébeme’ para encogerse y poder pasar por el agujero del conejo. Por la lectura de la historia los niños se enteran de que la poción sirve para encogerse y poder pasar por el agujero del conejo, pero los maestros también extienden las fantasías a la ciencia; esto da lugar a oposiciones semióticas y contradicciones porque los niños leen la carta del Conejo Blanco y preguntan, “¿Cómo pudo escribir un mensaje GRANDE si bebió toda la poción cuya etiqueta decía ‘Bébeme, bebeme?’

Conclusión

Al estudiar las relaciones dialécticas entre la imaginación en los juegos y la imaginación en STEM, se descubrió que una tensión dinámica entre la ficción del argumento y los conceptos científicos del mundo real sirvieron de apoyo para el desarrollo de los niños en tres formas.

Primero, a través del concepto de subjetividad tal como lo destacó Fernando González Rey en muchas de sus publicaciones (González Rey et al., 2019) se halló que la subjetividad de los niños solo podía ser comprendida colectivamente. Es decir, consideramos el desarrollo ‘como un sentido subjetivo y una producción simbólica que articula los diferentes espacios sociales en la dimensión subjetiva’ del PlayWorld de

Alicia en el País de las Maravillas, y en el contexto práctico preescolar de ‘configurar una nueva condición sistémica de la organización social’ (González Rey, 2007, p. 10). El PlayWorld de Alicia en el País de las Maravillas es una fantasía colectiva y la participación de los niños es tanto real como imaginada. En esta organización social los niños no son seres estáticos imaginando desprovistos del contexto social en el cual participan. Su desarrollo no puede ser estudiado ni reportado en silos individuales. La subjetividad de los niños en este análisis debe ser conceptualizado a nivel individual y colectivo al mismo tiempo. Esto ofrece una comprensión más profunda de las relaciones entre los conceptos interpsicológico e intrapsicológico propuestos por primera vez por Vygotsky.

Segundo, la imaginación en los juegos, como la palabra misma lo indica, implica una dinámica social que se manifiesta al actuar y pensar con otros (ya sea presentes o recordados), y por su naturaleza negociados y dirigidos a través de una dinámica social. En este estudio las nuevas prácticas del PlayWorld de Alicia en el País de las Maravillas puede comprenderse mejor a través de una ‘nueva representación de la psique... nuevas comprensiones de procesos y estructuras tradicionalmente... analizados sin ser relacionados con la comprensión de la psique como un conjunto’, lo que vamos allá de ‘una taxonomía fragmentada de categorías personificadas en individuos’ (González Rey, 2007, p. 3). La imaginación conceptualizada de este modo conduce a los investigadores al estudio de las configuraciones y re-configuraciones de procesos simbólicos en contextos sociales, en vez de analizar una función aislada de un ser humano.

Finalmente, la imaginación en los juegos, al igual que la imaginación en STEM, es conceptualizada por Vygotsky (1966) como una persona que cambia el significado del campo visual (lo que ve) para otorgarle un nuevo sentido (imaginando que es otra cosa). El sentido subjetivo destaca el sistema de sentidos que emergen juntos cuando los niños juegan juntos en la situación imaginaria del PlayWorld Alicia en el País de las Maravillas. Es posible comprender mejor cómo niños con un sentido diferente de la misma situación imaginaria pueden jugar juntos, a través del concepto de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas — deliberadamente en plural en un análisis de González Rey. Los maestros introducen en el PlayWorld los conceptos STEM que sirven de soporte a la fantasía colectiva de los niños. La trama de la historia con su narrativa ayudó a que los niños compartieran la misma situación imaginaria, y las situaciones problemáticas que surgieron, como por ejemplo la llegada de una carta escrita por el Conejo Blanco, amplió el circo colectivo de fantasías conjuntas que se actuaron físicamente. Estas fantasías colectivas tomaron forma a través de acciones en juegos conjuntos, crearon nuevas condiciones que estaban cargadas emocionalmente, y fueron re-configuradas de forma constante. El estudio identificó tensión dramática, oposiciones semióticas y contradicciones, situación paradójica, y metamorfosis mágica.

Fernando González Rey se tomó muy en serio el estudio de las subjetividades individuales y sociales considerando que estaban interrelacionadas dinámicamente (González Rey, 2017) y, por tanto, contribuyó a la comprensión de las prácticas culturales como producciones humanas históricamente localizadas representadas y socialmente. Hay que valorar mucho su legado teórico, pero también el importante trabajo empírico que realizó para avanzar en sus propios conceptos. Un investigador que avanza en la teoría y en la práctica como una unidad, es un verdadero estudioso de la teoría histórico-cultural.

Acknowledgements / Agradecimientos

I would like to acknowledge the research assistance of Sue March (Team Leader), Yijun (Selena) Hao, Hasnat Jahan, Carolina Lorentz Beltrão, the teachers in the educational experiment and funds from the Australian Research Council Discovery Grant Scheme [DP140101131]. / *Quiero agradecer la asistencia a la investigación de Sue March (Jefa del equipo), Yijun (Selena) Hao, Hasnat Jahan, Carolina Lorentz Beltrão, los maestros que participaron en el experimento educativo y la financiación del Australian Research Council Discovery Grant Scheme [DP140101131].*

Disclosure statement / Conflicto de intereses

No potential conflict of interest was reported by the author. / *Los autores no han referido ningún potencial conflicto de interés en relación con este artículo.*

ORCID

Marilyn Fleer  <http://orcid.org/0000-0002-1224-5510>

References / Referencias

- Bozhovich, L. I. (1977). The concept of the cultural-historical development of the mind and its prospects. *Voprosy Psikhologii [Pedagogika Publishers]*, 2, 29–39.
- Fleer, M. (2017). Scientific playworlds: A model of teaching science in play-based settings. *Research in Science Education*, 49, 1257–1278.
- González Rey, F. (2007). Social and individual subjectivity form an historical cultural standpoint. *Critical Social Studies*, 2, 3–14.
- González Rey, F. (2017). The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47, 502–521.
- González Rey, F., Mitjáns Martínez, A., & Goulart, D. M. (Eds.). (2019). *Subjectivity withing cultural-historical approach: Theory, methodology and research*. Singapore: Springer.
- Hedegaard, M. (2008). The educational experiment. In M. Hedegaard & M. Fleer (Eds.), *Studying children: A cultural historical perspective* (pp. 181–201). New York, NY: Open University Press.
- Lindqvist, G. (2006). The aesthetics of play. *Adidactic study of play and culture in preschools. Early Years. An International Research Journal*, 17(1), 6–11.
- Vygotsky, L. S. (1966). Play and its role in the mental development of the child. *Voprosy Psikhologii*, 12(6), 62–76.
- Vygotsky, L. S. (1971). *The psychology of art*. Cambridge, MA: MIT Press (Original work published in 1925).
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 1, Problems of general psychology*. R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.) (N. Minick, Trans.). New York, NY: Plenum Press.