

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-dialogico*)

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 & Mitjans 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 & Mitjans 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 ambience 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 ambience 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 & Mitjás 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 en 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 & Mitjás 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 & Mitjás 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 apertura 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).

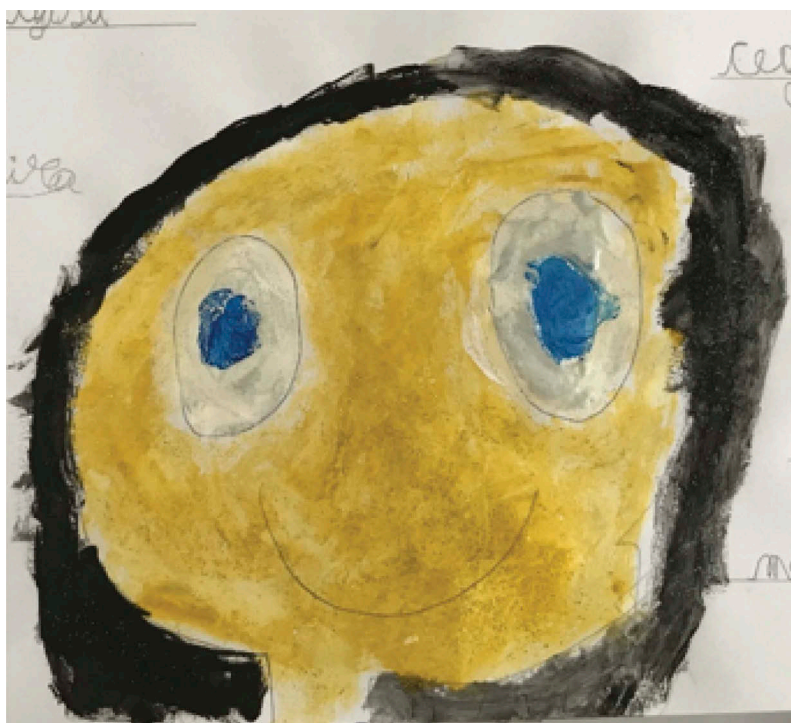


Figura 3. Alegría.

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. Mitjans, & 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. Fleer, 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., & Mitjans Martínez, A. (2017). *Subjetividade: Teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea.
- Mitjans 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. Mitjans 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., & Mitjans 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.