

EXPRESIONES DE LA SUBJETIVIDAD SOCIAL DEL AULA Y CREATIVIDAD EN EL APRENDIZAJE: UN ESTUDIO DE CASO

Carolina Torres Oliveira

Instituto Federal de Brasilia – Brasilia/Distrito Federal - Brasil

Albertina Mitjáns Martínez

Universidad de Brasilia – Brasilia/Distrito Federal - Brasil

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación orientada a comprender cómo la subjetividad social del aula participa de la creatividad en el proceso de aprendizaje. Partimos de la Teoría de la Subjetividad, elaborada por González Rey, para quien el lugar de lo social en el aprendizaje deja de ser externo para ser constitutivo. Asumimos la metodología constructivo-interpretativa basada en la Epistemología Cualitativa, también propuesta por este autor. El estudio fue desarrollado con un grupo de alumnos de Licenciatura en Lengua Española del Instituto Federal de Brasilia. Los instrumentos utilizados fueron observaciones; análisis de documentos; redacciones y dinámicas conversacionales. La subjetividad social del aula se expresó en: valoración de actividades extracurriculares; apertura al debate de ideas; unión del grupo y satisfacción con sus actividades; acogimiento, orgullo de ser parte del grupo con un sentido de pertenencia a la institución educativa y resistencia a la burocracia limitante de la acción. Además fueron analizadas las imbricaciones de estas expresiones subjetivas para el aprendizaje de los estudiantes investigados. La investigación nos permitió concluir que la subjetividad social del aula participa en la creatividad del aprendizaje cuando se expresa en la subjetividad individual del aprendiz, favoreciendo la producción de nuevos sentidos subjetivos los cuales pasan a integrar la configuración subjetiva de su acción de aprender creativamente.

Palabras clave: subjetividad social, creatividad, aprendizaje.

Abstract

This article is the result of a research that aimed at the understanding of how social subjectivity in the classroom participates of creativity in the learning process. In this sense, we start from the consideration of the Theory of Subjectivity, elaborated by González Rey, for whom the place of the social in learning stops being external to be constitutive. In this way, we assume the constructive-interpretative methodology based on the Qualitative Epistemology, also proposed by González Rey. The study was developed with a group of Spanish Language Graduation from the Federal Institute of Brasilia. The instruments used were observations; analysis of documents; writing and conversational dynamics. The social subjectivity of the classroom was expressed in: appreciation of extracurricular activities; openness to discussion of ideas; group unity and satisfaction with its activities; pride in being part of the group with a sense of belonging to the educational institution and resistance to the limiting bureaucracy of the action. In addition, the imbrications of these subjective expressions were analyzed on the learning of one of the students researched. The research allowed us to conclude that the social subjectivity of the classroom participates in the creativity of learning when it is expressed in the individual subjectivity of the learner, favoring the production of new subjective senses which integrate their subjective configuration of the action of learn creatively.

Key words: social subjectivity, creativity, learning.

Introducción

Los espacios educativos enfrentan múltiples desafíos, incluida la necesidad de lidiar con procesos muy complejos como el aprendizaje y la creatividad. Precisamente, en ese sentido, al considerar la intersección entre estos dos procesos, Mitjans Martínez (2006, 2007) nos advierte sobre la poca atención prestada al estudio de la creatividad en el aprendizaje en comparación con las líneas de trabajo dirigidas a comprender los elementos inhibidores y favorecedores de la expresión de la creatividad en el contexto educativo, así como al diseño y evaluación de estrategias para su desarrollo. También nos advierte sobre cómo lo social ha sido abordado en el estudio de la creatividad por las concepciones hegemónicas, ya sea como un contexto externo que influye en la acción del individuo, o como un espacio para valorar su producción.

Con el objetivo de avanzar en una nueva comprensión de la creatividad en el aprendizaje, Mitjans Martínez (2006, 2009, 2012a, 2012b) ha venido desarrollando con su equipo de investigación una línea de trabajo sobre el tema, basada en la Teoría de la Subjetividad elaborada por González Rey (1997, 2003, 2010, 2013, 2017; González Rey & Mitjans Martínez, 2012, 2017) presentando el aprendizaje creativo como una forma de aprendizaje que no es común en el entorno escolar. En este sentido la creatividad en el aprendizaje pasa a ser reconocida como un proceso subjetivo complejo, que puede ser comprendido por la producción creativa del aprendiz y la movilización subjetiva que lo caracteriza (Mitjans Martínez, 2012a, 2012b). El estudio que presentaremos se inserta en esta perspectiva y se enfoca en comprender cómo la subjetividad social del aula participa en la creatividad en el aprendizaje.

1 Aspectos teóricos

1.1 Teoría de la Subjetividad: destacando la categoría de subjetividad social

La Teoría de la Subjetividad en una perspectiva cultural-histórica surge de la necesidad de superar la idea de funciones fragmentadas a partir de la búsqueda de una comprensión compleja de lo psicológico. Constituyó una “tentativa de reconceptualizar el fenómeno psíquico en su propia ontología, específica del tipo de organización y procesos que lo caracterizan” (González Rey, 2003, p. 73, nuestra traducción del portugués). De esta forma, ese pensamiento teórico subvierte los fundamentos de la ciencia clásica, como el orden, la separación, la reducción y el racionalismo (Mitjans Martínez, 2005).

La Teoría de la subjetividad está integrada por un conjunto de categorías, siendo las principales: subjetividad (social e individual), sentidos subjetivos, configuraciones subjetivas y sujeto. La categoría subjetividad se refiere a la forma compleja en que se expresa lo psicológico en los procesos humanos, ya sean individuales o sociales, en las condiciones de la cultura, con la unidad de lo simbólico y lo emocional como aspecto constitutivo. En cuanto a ella, González Rey y Mitjans Martínez (2017) afirman:

... es definida de forma simultánea como la cualidad de todos los procesos y fenómenos complejos, sociales e individuales, representándolos no como dos fenómenos diferentes que mantienen relaciones de externalidad y determinación de uno sobre el otro, sino como procesos que se configuran de formas recíprocas, permanentes, en los cuales uno es parte de la naturaleza del otro (p.53, nuestra traducción del portugués).

En esta definición, se percibe una implicación permanente y recíproca entre la subjetividad individual y subjetividad social. De este modo, la propuesta teórica de la subjetividad hace que sea imposible establecer relaciones lineales entre ciertos tipos de influencias y sus consecuencias en la constitución de la subjetividad. Estas instancias se articulan por lo que la *psique* no puede definirse como un reflejo de lo externo o incluso como un proceso intrapsíquico. La subjetividad individual y la social tienen la misma naturaleza que se expresa en la unidad de los procesos simbólicos y emocionales y solo se diferencian por el escenario de su constitución.

Para González Rey (2012c) la subjetividad individual “indica procesos y formas de organización de la subjetividad que ocurren en las historias diferenciadas de los sujetos²⁵ individuales” (p. 141, nuestra traducción del portugués). En las experiencias vividas, el individuo produce sentidos subjetivos, que dinámicamente organizados en configuraciones subjetivas, onstituyen su subjetividad. De esta manera, la personalidad puede entenderse como una configuración de configuraciones subjetivas (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

Sin embargo, la subjetividad como producción de sentidos subjetivos, que se articulan en configuraciones subjetivas de la personalidad y de la acción, no se reduce a la subjetividad individual, que se constituye articuladamente a la subjetividad social (González Rey, 2012c). Los sentidos subjetivos no son exclusivos de las experiencias individuales, pues ellos caracterizan también las producciones de los grupos humanos en los diferentes espacios de vida social. La subjetividad social consiste en procesos subjetivos producidos en los escenarios sociales en los que se insertan los individuos por las interrelaciones que ellos establecen entre sí y no puede entenderse como una “suma” de subjetividades individuales.

En los trabajos de González Rey (2003, 2005, 2008, 2012b, 2012c) la subjetividad social de la sociedad en un sentido más amplio aparece como un sistema complejo de múltiples configuraciones subjetivas de diferentes espacios sociales configurados en la dimensión subjetiva de las personas, grupos o instituciones. De este modo, ella se expresa en las representaciones sociales, mitos, creencias, moral, sexualidad, relaciones de poder, ideologías, tipos de gestión desarrollada, clima institucional de la escuela y en la calidad de los diálogos que caracterizan un determinado espacio, etcétera (González Rey, 2011).

La conceptualización de esa categoría nos permite comprender cómo las configuraciones de sentidos subjetivos generadas socialmente están de forma permanente presentes en procesos sociales específicos. También permite comprender las diferentes formas en que los procesos sociales participan en la configuración de las subjetividades individuales. Por lo tanto, se define como un sistema integrado de configuraciones subjetivas grupales o individuales articuladas en los diferentes niveles de la vida social (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017).

La subjetividad social se configura en función de las subjetividades individuales de los individuos que interactúan en un espacio social, además de estar interrelacionada con las múltiples influencias de otras esferas sociales y culturales, apareciendo de manera diferenciada en las expresiones del individuo y en las configuraciones de su subjetividad individual (González Rey, 2012a). Precisamente, en este estudio, la producción

²⁵ Mantenemos el uso del término sujeto como aparece en esa cita del año 2012, aunque González Rey en obras posteriores fue redefiniendo el concepto de sujeto de forma mucho más específica.

de sentidos subjetivos del sujeto en relación con la forma en que aprende en el espacio social del aula se integra con la producción de sentidos subjetivos relacionados con el espacio social de la familia y viceversa.

Para Mitjás Martínez (2004), el maestro, por la posición de poder que ocupa, tiene un peso diferenciado en la configuración de la subjetividad social del aula, constituyendo una de las formas que pueden usarse intencionalmente para promover el desarrollo y la expresión de la creatividad, a partir de los criterios y valores de juicio que promueve y el sistema de comunicación que favorece. En esta dirección, Amaral (2006) también se posiciona:

El profesor ocupa un lugar central en la constitución de la subjetividad social del aula desde la posición que toma frente a la construcción del conocimiento, el tipo de vínculo que establece con los estudiantes, las reflexiones y las experiencias emocionales que promueve, y por el significado y el valor que otorga a las acciones y producciones de los alumnos (p.73, nuestra traducción del portugués).

Por lo tanto, estudiar la subjetividad social nos permite comprender cómo el espacio social, en nuestro caso el aula, es subjetivado por los individuos, y también cómo sus acciones participan en la constitución de esta subjetividad. La configuración subjetiva del aula se puede expresar, por ejemplo, en discursos, ritos, la existencia de un clima emocional favorable o desfavorable, en las relaciones alumno-alumno y alumno-profesor. Es desde esa perspectiva que nuestros intereses fueron orientados a entender cómo estos aspectos fueron subjetivados por los protagonistas de este contexto y como participaban de su proceso de aprendizaje.

1.2 La creatividad en el aprendizaje como expresión de la subjetividad

La concepción de la creatividad en su complejidad y como expresión de la subjetividad humana es la idea central de los estudios de Mitjás Martínez (1997, 2002, 2006, 2007, 2009). Una de las características que diferencian sus obras de otras producciones científicas contemporáneas en el campo de la creatividad es precisamente la articulación de las ideas de la autora con el complejo sistema teórico de la subjetividad. Así, desde los presupuestos desarrollados en su trabajo, la creatividad no es inherente al individuo sino que emerge en el sujeto en contexto como una expresión de la subjetividad individual y social. De este modo, en la configuración subjetiva de la acción creativa, participan los sentidos subjetivos de la historia de vida del individuo y los sentidos subjetivos que el individuo produce en el contexto en el que su acción tiene lugar por la forma en que lo subjetiviza. Este contexto se caracteriza, entre otros aspectos, por su subjetividad social.

Mitjás Martínez (2002, 2006, 2009) no omite la concepción ampliamente aceptada de la creatividad como una producción de novedad y valor. Su acepción de la creatividad como un proceso complejo de la subjetividad humana, expresa la condición simultánea de subjetividad individual y social, a través de la producción de “algo” que es al mismo tiempo considerado “nuevo” y “valioso” en un campo particular de la acción humana (Mitjás Martínez, 2006, 2008). Los criterios de novedad y valor se consideran relativos y deben entenderse en la singularidad del sujeto productor. El reconocimiento de esta relatividad significa considerar la existencia de diferentes niveles de creatividad relacionados con el grado de novedad y valor que revela la expresión creativa (Mitjás Martínez, 1997). De este modo, la creatividad se puede expresar de diferentes maneras y en contextos muy diferentes, configurándose en niveles y grados también únicos. (Mitjás Martínez, 2002, 2007).

En términos de aprendizaje de los estudiantes, lo nuevo se expresa, entre otras formas, en el proceso de personalización de la información. Los contenidos y las informaciones recibidas se nutren de algo nuevo en la medida en que adquieren un sentido propio, asociándose con el conocimiento construido con anterioridad y convirtiéndose en una nueva producción a partir de la historia singular del estudiante. De este modo, la personalización de la información, la confrontación con las informaciones recibidas desde sus propias perspectivas o puntos de vista y la generación de nuevas ideas que van más allá de lo inicialmente concebido caracterizan el aprendizaje creativo (Mitjás Martínez, 2009, 2012a, 2012b). El “valor” del producto creativo, se puede expresar a través del reconocimiento recibido de otros, por ejemplo, de los padres, del profesor tutor o del tribunal examinador en relación con esta producción. No obstante, ese “valor” puede estar dado también por el significado de la producción creativa para el aprendizaje del estudiante, así como por su desarrollo personal o bienestar emocional.

La creatividad también puede considerarse en una dimensión funcional, es decir, no se define necesariamente por la generación de un “producto”, sino por la forma de funcionamiento subjetivo (Mitjás Martínez, 2009). En este sentido, el concepto de sujeto es esencial ya que “representa aquel que abre un camino propio de subjetivación, y que trasciende el espacio social normativo dentro del cual sus experiencias acontecen, ejerciendo opciones creativas en el transcurso de ellas, que pueden o no expresarse en la acción” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p.73). De lo que se trata aquí es de abrir nuevos caminos de subjetivación frente a las formas en que los elementos hegemónicos de la subjetividad social de un contexto son vivenciados, lo que expresa un funcionamiento subjetivo en el que la creatividad se presentifica. De esta manera, el estudiante que aprende creativamente funciona como sujeto de su proceso de aprendizaje al tensionar de diversas maneras la subjetividad social dominante del contexto en el cual aprende.

2 La investigación

La presente investigación se realizó a partir de los principios de la epistemología cualitativa y la metodología constructivo-interpretativa, propuestas por González Rey para el estudio de la subjetividad (1997, 2005, 2009, 2010, 2011, 2013; González Rey & Mitjás Martínez, 2017). Así, fue desarrollado un trabajo que reconoce el conocimiento como un proceso de construcción, que legitima lo singular como fuente para producir saber científico y que considera la importancia de la comunicación dialógica en el proceso de producción de conocimiento.

El objetivo principal de la investigación fue comprender como la subjetividad social del aula participaba de la creatividad en el proceso de aprendizaje. Frente a un objetivo tan complejo, elaboramos dos objetivos con un carácter más específico, considerados como desdoblamientos importantes de este:

a) Caracterizar las expresiones de la subjetividad social del aula;

b) Comprender la configuración subjetiva de la acción de aprender creativamente, constituida por sentidos subjetivos oriundos de la historia de vida del aprendiz y los producidos en el curso de la experiencia de aprender, asociados a la subjetividad social del aula y sus sistemas relacionales.²⁶

²⁶ Por sistemas relacionales estamos considerando las diferentes formas de relación entre el aprendiz y el otro que puede ser, por ejemplo, el profesor o sus colegas.

Desde la perspectiva de la epistemología cualitativa, el conocimiento producido se legitima por la calidad de la construcción interpretativa del investigador frente a la información emergente en la investigación y no necesariamente por la cantidad de participantes o grupos estudiados. Por lo tanto, tomamos como foco de atención el estudio de uno de los grupos de un curso de licenciatura, en una de las unidades (identificadas en esta investigación como *Campus X*) del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Brasilia (IFB). En tal sentido, además de los estudiantes, contamos con la colaboración de otros protagonistas (docentes, personal pedagógico y directivos) actores esenciales de esta realidad educativa.

En la metodología constructivo-interpretativa los instrumentos son considerados como medios para que los individuos puedan expresarse “estimulando la producción de tejidos de información, no respuestas específicas” (González Rey, 2011, p. 43, nuestra traducción del portugués). Esto significa que la información derivada del uso de los instrumentos no representa de manera líneal las diferentes producciones subjetivas de las personas. Esas informaciones son interpretadas por el investigador quien, a partir de ellas, elabora indicadores que pueden integrarse en hipótesis que conforman el modelo teórico integral del fenómeno estudiado.

Las observaciones (incluyendo los momentos informales) del grupo estudiado estuvieron presentes durante toda la investigación de campo. De esta forma, en el desarrollo del estudio de caso, también hubo sesiones extra-clase con el objetivo principal de analizar la subjetividad individual de algunos de los estudiantes investigados. Estos análisis favorecieron la comprensión de la configuración subjetiva de la acción de aprender creativamente en el espacio social del aula, uno de los objetivos específicos de la investigación.

Aún con el objetivo de alcanzar los objetivos específicos de la investigación, el trabajo de campo estuvo compuesto en especial por dinámicas conversacionales individuales y colectivas que, a diferencia de las entrevistas, son conversaciones fluidas entre el investigador y los participantes y no se caracterizan por la relación pregunta-respuesta (González Rey, 2011). En este sentido, cuando fueron realizadas colectivamente (en grupo), se articularon con cinco actividades que involucraban: dibujos ilustrativos del curso de Licenciatura; frases del grupo; proposición de situación imaginaria; así como elaboración escrita de vivencias y recuerdos memorables durante el curso.

En los momentos reservados para los encuentros individuales con estudiantes con creatividad apreciable en el aprendizaje, utilizamos: la entrevista individual de la historia de los logros creativos (Mitjáns Martínez, 1997), mapa de la vida, completamiento de frases, composición bajo el título “Relato memorial sobre mi trayectoria en el IFB”, Técnica de exploraciones múltiples (TEM) y el portafolio digital de producciones creativas.

En el curso de la investigación surgieron momentos tensos, especialmente como resultado de los enfrentamientos de los estudiantes y otros actores escolares por la decisión de la transición del *Campus X* a otra región administrativa del Distrito Federal. Sin embargo, este hecho permitió una comprensión aún más profunda de algunos problemas relacionados con el funcionamiento del aula y el *Campus* como espacios sociales expresados en su subjetividad social. En la fase final de la investigación, se desarrolló un cuestionario abierto para explorar nuevas informaciones debido a que el curso de Licenciatura en Letras-Español se había movido para otra unidad del IFB. Este instrumento nos permitió reafirmar hipótesis elaboradas en un momento previo de la investigación y construir hipótesis nuevas.

Durante el período de la investigación, el grupo seleccionado para el estudio fue identificado por nosotros como “Barcelona” estando compuesto por once estudiantes:²⁷ Jana, Ávila, Madú, Jésicka, Frida, Renata, Laila, Ana, Sophia, Rafael y Augusto. En este grupo, se hicieron observaciones en clases de lengua española y literatura brasileña. Los profesores de estas asignaturas se identifican como Miguel y Paula.

Se realizaron encuentros individuales con los estudiantes: Madú, Frida, Rafael y Augusto. Presentaremos aquí el caso de Augusto, quien demostró aprender creativamente. En el momento de su participación en la investigación, estaba en el sexto período del curso con una edad de 19 años y residía con su tía en Ceilândia, una de las ciudades del Distrito Federal. A la edad de diez años, fue evaluado por el núcleo Altas Habilidades-Superdotación (NAAH) en la escuela primaria donde estudió como una persona de alta capacidad y talento. Presentaba un excelente historial académico y era considerado inteligente por su grupo. Los profesores parecían gustarle y andaba siempre con un grupo cohesionado de amigos (compañeros de grupo).

De modo general, se mantenía en silencio en clase, pensativo, reflexivo. Tomaba algunas notas y frecuentemente hacía cuestionamientos interesantes a los maestros. Nos sorprendió la forma inusual en la que problematizaba la información; sus intereses por los desafíos; su subversión ante las convenciones y la fragmentación del conocimiento. Percibía contradicciones y lagunas en el conocimiento; optaba por investigar problemáticas complejas y poco investigadas; realizaba sus trabajos académicos con originalidad; buscaba nuevas informaciones a través de varias fuentes de investigación; iba mucho más allá de lo que era sugerido por el profesor y desarrollaba actividades que él mismo se proponía. Aspectos todos considerados dentro del conjunto de las principales características de comportamiento reconocidas en la literatura científica como asociadas con la persona o estudiante creativo (Fleith & Alencar, 2008; Getzels & Jackson 1962; Guilford, 1967; Karwowski, 2010; McKinnon, 1980; Santos & Fleith, 2014; Suárez & Wechsler, 2019; Torrance, 1994; Wechsler, 2005).

Por otro lado, en todos los encuentros individuales, Augusto expuso sus conflictos personales y crisis existenciales, especialmente relacionadas con su familia. Vivió con sus padres y dos hermanas (una gemela y otra más joven) hasta que tuvo 18 años y fue expulsado por su madre para vivir con su tía, hija y nieta. La partida de la casa donde vivía con sus padres ocurrió siete meses antes de su participación en esta investigación. Durante este período, recibió apoyo psicológico en la Escuela de Salud del Curso de Psicología de la Universidad Católica de Brasilia, siguiendo las orientaciones de una psicóloga del *Campus X*.

3 Proceso constructivo-interpretativo

De forma congruente con el proceso constructivo-interpretativo, los indicadores fueron producidos gradualmente, emergiendo diferentes hipótesis en ese proceso de construcción. Así, con la intención de alcanzar el objetivo de este trabajo buscamos establecer articulaciones entre expresiones de la subjetividad social del grupo Barcelona y los sentidos subjetivos producidos por el estudiante Augusto en su experiencia de aprendizaje en ese grupo, además de los producidos a partir de los sistemas relacionales implicados en este.

²⁷ Los nombres de los estudiantes son ficticios.

A partir de la inmersión en el campo y el empleo de la Metodología constructivo-interpretativa, pudimos construir que la subjetividad social del grupo Barcelona se expresaba en: frustraciones expresadas a través de la insatisfacción con las condiciones de infraestructura existentes en el *Campus X*; inseguridad con el ejercicio de la práctica docente; una representación social de que el buen maestro es aquel que va más allá de los fundamentos teóricos adquiridos en la universidad y busca comprender al alumno; valoración de las actividades extracurriculares en detrimento de las formas tradicionales de enseñanza; apertura para el debate de ideas y resistencias expresadas en el miedo y la oposición a la prueba como evaluación del desempeño, así como a la burocracia limitante de la acción. En cuanto a los sistemas relacionales, estos fueron expresados a través del acogimiento recibido, el orgullo en ser parte de un grupo y el sentido de pertenencia al *Campus*, en la unión del grupo y la satisfacción con sus actividades.

Para acompañar la emergencia de estas expresiones de la configuración de la subjetividad social del aula en la organización subjetiva del aprendiz y sus procesos de aprender creativamente, fuimos llevados a profundizar en el análisis de la configuración subjetiva de la acción de aprender, al considerar que esta categoría enfatiza el carácter procesal, abierto y actual de la organización subjetiva (González Rey, 2003). Esa configuración está constituida por sentidos subjetivos oriundos de la historia de vida del aprendiz, por sentidos subjetivos producidos en el proceso de aprender y otros relacionados con la subjetividad social del aula y sus sistemas relacionales.

En el caso de Augusto, en la configuración subjetiva de su acción de aprender participan simultáneamente sentidos subjetivos oriundos de su trayectoria de vida, de la subjetividad social del grupo y de los sistemas relacionales y buscamos profundizar en aquellos que participaban en su acción de aprender creativamente. De esta manera, al estudiar la configuración de la acción de aprender de forma creativa de Augusto fueron estudiadas expresiones de sentidos subjetivos producidos en el curso de su proceso de aprendizaje en el grupo Barcelona, basadas en las expresiones de la subjetividad social del grupo ya construidas con anterioridad y también sentidos subjetivos producidos a partir de los sistemas relacionales de ese grupo.

De las expresiones de subjetividad social del grupo Barcelona, en especial tres se expresaron en la subjetividad de Augusto, participando en su configuración de la acción de aprender creativamente: la valorización de las actividades extracurriculares en detrimento de las formas tradicionales de enseñanza; la apertura al debate de ideas y la resistencia a la burocracia limitante de la acción. Estas producciones subjetivas, compartidas por el grupo Barcelona, fueron expresadas por Augusto de forma diferenciada y representaron una importante fuente de producción de nuevos sentidos subjetivos, aunque no son determinantes ni exclusivos de esa producción.

Otros aspectos de la subjetividad individual, oriundos de la trayectoria de vida y los sistemas relacionales, también contribuyeron para esas nuevas producciones de sentidos subjetivos. Como por ejemplo, el posicionamiento propio para aprender confrontando las imposiciones, el cual se expresó en la apertura del debate de ideas en el aula. Esa confrontación fue generada en la relación conflictiva con la familia a través del curso de su trayectoria de vida y también participa en el rechazo a las imposiciones y la búsqueda de un proceso de aprendizaje autónomo, espontáneo y de satisfacción personal.

En las siguientes líneas, presentaremos ejemplos del proceso que nos permitió construir esto.

3.1 Valorización de las actividades extracurriculares sobre las formas tradicionales de enseñanza

En una clase sobre tendencias pedagógicas, se propuso analizar una tabla resumen de tendencias pedagógicas liberales y progresivas. Un grupo de Barcelona, compuesto por Laila, Jéssica y Renata, realizó el análisis destacando aspectos cualitativos de las tendencias y elaboró una nueva tendencia pedagógica llamada “Tendencia humanista revolucionaria”. En la misma circunstancia, Augusto afirmó la necesidad de acabar con la vertiente tradicionalista del papel del maestro, comentando las dificultades y mostrando la existencia de posibilidades. En ambas posiciones, se desafiaron las tendencias pedagógicas tradicionalmente sesgadas, lo que indicaba una resistencia al sesgo tradicional y, de modo implícito, a las formas tradicionales de enseñanza que colocaban al estudiante en un lugar pasivo.

En otra ocasión, Augusto fue uno de los estudiantes de la clase que tomó la iniciativa de buscar la coordinación del curso para ayudarlo a hacer una propuesta de intervención extracurricular (Proyecto de extensión titulado “Rueda de conversación”) que podría ayudar a mejorar la satisfacción del alumno con el curso. Esa participación de Augusto en la elaboración del proyecto fue interpretada como un indicador de su producción de sentidos subjetivos expresados en el valor que le da a estas actividades, además de ser también una orientación intencional para las acciones protagonistas.

Al igual que sus compañeros de clase, Augusto se deleitaba en las actividades extracurriculares, lo que constituye un indicador de su satisfacción por dejar la rutina del aula y participar en actividades extracurriculares, ya que permiten nuevas experiencias de aprendizaje. Además en esta línea de construcción, él demostraba intereses por viajar a varios países y de hacer intercambios en una perspectiva futura. Sus expectativas excedían las condiciones materiales, pero se mostraba muy decidido en relación con sus metas y objetivos. De este modo, el deseo de mejorar la fluidez del idioma, así como de conocer diferentes culturas, incluye también su placer por el aprendizaje y fueron indicadores de su apertura a nuevos descubrimientos como una producción subjetiva muy relacionada con los intereses del nuevo aprendizaje.

La independencia de Augusto, configurada en su trayectoria de vida y en el transcurso de su licenciatura, se articulaba a través de varios procesos de motivación para estudiar y aprender, de la organización de su comportamiento y de su postura como aprendiz. Un aspecto reforzador de nuestras interpretaciones fue que la independencia del otro en su camino de aprendizaje fue efectiva en las acciones o actividades en las cuales dejaba de buscar el apoyo de los profesores. En nuestras conversaciones, Augusto expresó: *“Es que en el aula, a veces no entiendo, pero me esfuerzo por reflexionar y dejo preguntas para más adelante”*. (Dinámica conversacional 3). Además, en el estudio y realización de obras, en general, Augusto se sintió responsable de su aprendizaje. No se limitó a las instrucciones de los maestros y ni siquiera al aprendizaje en el aula. Continuaba investigando y aprendiendo independientemente de tener que presentar un trabajo académico propuesto por el profesor.

De esta forma, podemos comprender cómo la subjetividad individual de Augusto fue constituida a partir de la reconfiguración subjetiva y la producción de nuevos sentidos subjetivos al verse capaz de buscar, realizar actividades sin depender del otro. Esto se expresó en otro de sus testimonios: *“Por último, traje ‘The Bell Jar’, una campana de cristal,*

donde yo busqué más mi yo y eso sucedió aquí en IFB, en la graduación. Busqué intentar entender como yo realmente soy. Esa fue una lectura independiente". (Actividad 5- memorias marcantes durante el curso). En esta independencia en relación a los profesores, Augusto actuaba de forma investigativa, exploraba la lectura y era atrevido en las producciones escritas. Veamos algunos trechos:

... siento libertad a la hora de escribir o buscar soluciones a los problemas de la vida. Cuando voy a escribir, es como si estuviera liberando una carga negativa presa. (Dinámica conversacional)

Investigador: *¿Con quién te gusta estudiar?*

Augusto: *conmigo. Debatir involucra a otras personas, pero estudiar y leer es conmigo.* (Dinámica conversacional)

Esas informaciones contribuyeron para elaborar el indicador de que hubo producciones subjetivas históricamente constituidas en el aprendizaje de Augusto, relacionadas con la autodeterminación para leer y escribir. La lectura y la escritura hacían parte de su dimensión proactiva al asumir el aprendizaje como un proceso que dependía de sus acciones. Asumimos que tales producciones subjetivas estaban relacionadas con recursos subjetivos constituidos en la trayectoria de la vida, de los cuales podemos citar: capacidad de inmersión en actividades de lectura y producciones escritas, así como la relación con el otro que contrasta con su autonomía e independencia. De hecho, estas interpretaciones constituyen indicadores de la independencia intelectual de Augusto para aprender, proceso integrado en su autonomía como recurso subjetivo importante para la expresión de la creatividad en el aprendizaje.

Otra interpretación importante tuvo en cuenta el proceso de subjetivación de algunas experiencias pasadas: el *bullying* que sufrió en la escuela por ser considerado como superdotado y las experiencias de ruptura con sus padres pueden haber sido importantes para el intento de mantener buenas relaciones entre él y su grupo. Esta interpretación se alineó con el temor de Augusto al comienzo del curso. Veamos un trecho de su redacción:

Cuando llegué al IFB, era una selva llena de animales feroces. Con 16 años en una enseñanza superior, era normal, aún más siendo tímido, quieto, reservado y que no habla mucho sobre la vida personal para cualquier persona. Hoy en día todavía soy así, pero quien me conoció en aquella época y me ve ahora sabe cómo cambié, y el aula me ayudó. Pensamos que los otros son animales feroces, sin embargo, nunca nos habíamos visto en el espejo. Después de eso, el otro es como tú. También tiene problemas, inseguridades y cerraduras. Son seres humanos, son características innatas en todos nosotros. Y trabajamos juntos para mejorarnos a nosotros mismos. Y ayudó demasiado. (Redacción "Cuenta memorable de mi carrera en el aula IFB")

Ese trecho contribuyó a la interpretación de que hay nuevas producciones subjetivas asociadas con la edad y la historicidad de la superdotación que constituyen posibilidades en su diferenciación con los otros. Comprendemos entonces que aquello que lo hace sentir diferente lo incomoda, pero al mismo tiempo es motivo de satisfacción y orgullo para él. También interpretamos que la tensión emocional de ser considerado desde menor de edad como superdotado constituye un momento de producción subjetiva relacionado con los sentidos subjetivos expresados en el desafío de probarse capaz a sí mismo y al otro. Esta

producción está atravesada por sentimientos contradictorios de miedo, expresados al mismo tiempo en sentimientos de autoconfianza y satisfacción.

Es importante destacar que en la trayectoria de la vida de Augusto, la relación con el otro contrasta con su autonomía e independencia. En el curso de la investigación, nos pareció que la aproximación y el apoyo de un grupo de colegas y de un servidor técnico que trabajaba en la biblioteca adquirieron relevancia para Augusto, porque en la medida que leían sus producciones escritas, le posibilitaban alimentar nuevas producciones subjetivas relacionadas con la capacidad de inmersión en las producciones escritas y el reconocimiento social de su desempeño como expresiones subjetivas que también aparecieron en su trayectoria de vida.

Esas interpretaciones nos permitieron elaborar el indicador de necesidad de aceptación y reconocimiento social como expresiones de la subjetividad de Augusto. En él había un claro deseo de demarcar su espacio, basado en la autoconciencia y en las adversidades de un mundo competitivo, así como de establecer vínculos más próximos con otras personas a partir de la posibilidad de conquistar su aceptación, atención, soporte y la afirmación de su capacidad.

Entendemos que, después de su separación de los padres, Augusto consiguió movilizarse socialmente para afirmar su papel en asociación con sus colegas. El hecho de producir textos originales y mostrarlos primero a sus colegas y también organizar momentos para fotografiar lugares inusuales junto a ellos, le otorgó a Augusto una participación y la emergencia de nuevas producciones subjetivas asociadas al reconocimiento social favoreciendo una orientación hacia nuevas oportunidades de aprendizaje. Esto promovió el desarrollo de su libertad de expresión y su entrega a la experiencia de escribir sin preocupaciones en comparación con sus experiencias anteriores.

En este sentido, él se integró a varios proyectos de extensión, presentando trabajos en eventos académicos dentro y fuera del Distrito Federal, e incluso se convirtió en el representante del aula con el objetivo de luchar por el progreso académico. Toda esta movilización social estaba relacionada con la producción subjetiva que constituía la configuración subjetiva de la acción de aprendizaje en este estudiante. Algo que también fue favorecedor en todo ese proceso fue la atención y el interés de los colegas por leer sus producciones escritas, así como la participación de estos con él en la elaboración de propuestas para actividades extracurriculares.

Estos indicadores, en sus articulaciones, permitieron la construcción de la hipótesis de que la valoración de las actividades extracurriculares sobre las formas tradicionales de enseñanza (expresiones de la subjetividad social de la clase de Barcelona) también fueron expresiones de Augusto en el valor que atribuyó a las actividades extracurriculares y en su orientación intencional por acciones de protagonismo.

Por tanto, diversos sentidos subjetivos, incluidos los producidos en articulación con esta expresión de la subjetividad social del grupo, participaron en la configuración subjetiva de aprender creativamente de Augusto al producir:

- resistencia a las tendencias pedagógicas tradicionales e, implícitamente, a las formas tradicionales de enseñanza que colocan al estudiante en el lugar pasivo;
- satisfacción con abandonar la rutina del aula e involucrarse en actividades extracurriculares, ya que permiten nuevas experiencias de aprendizaje;

- apertura hacia nuevos descubrimientos como una producción subjetiva estrechamente relacionada con intereses por nuevos aprendizajes;
- independencia intelectual para aprender;
- aceptación del reconocimiento social.

3.2 Apertura para el debate de ideas.

En uno de nuestros instrumentos, Augusto expresó representaciones del grupo asociadas con el diálogo: *“Este dibujo aquí representa nuestra aula en un formato que me recuerda al diálogo.”* (Actividad 1- Ilustración de la carrera). En otra situación, se posicionó tendenciosamente favorable al diálogo a partir de sus pretensiones pedagógicas sobre un futuro desempeño como profesor: *“En la acción pedagógica, dejar de lado el conductismo y la educación tecnicista y traer las ideas liberadoras de Freire, la educación dialógica”.* (Actividad 3- Proposición de una situación imaginaria).

Esas informaciones contribuyeron para la interpretación y construcción de un indicador sobre cómo el diálogo en el grupo Barcelona era vivo en los procesos de subjetivación de Augusto. El caso de este estudiante aún nos trae reflexiones sobre cómo la cualidad del diálogo fundamenta representaciones del aula e impacta en la formación del aprendiz, orientado por una emocionalidad en la que los procesos de comunicación son esenciales como posibilidades de producciones subjetivas alternativas a las dominantes.

Los diálogos en el grupo Barcelona se caracterizaron notablemente por los debates. Tanto que en esos momentos de debate, el grupo manifestaba una apertura al intercambio de ideas como expresión de su subjetividad social. En uno de los debates que presenciamos, Augusto presentó una posición audaz y contraria en relación a los argumentos presentados por sus colegas. Hecho que favoreció una cálida discusión sobre feminismo *versus* machismo durante la presentación del trabajo sobre curiosidades del idioma y sexismo de la lengua, dirigido por las estudiantes Jésicka y Laila. En tal sentido, fueron varios los argumentos en contra de la cultura machista y su concepción sobre lo femenino como débil y flaco, especialmente desarrollado por Frida una activista de los movimientos feministas.

La discusión tendió a defender el lado feminista. Sin embargo, en oposición a los comentarios presentados, Augusto no se inhibió al defender la necesidad de que las mujeres se posicionen como sujetos de la situación, prestando menos atención a la victimización. Señaló los puntos en común y desacuerdos que consideraba existían entre ambos movimientos. Además de afirmar que tenía su propia visión sobre la igualdad entre hombres y mujeres por lo cual no estaba obligado a tomar partido en esa guerra de opiniones de unos contra otros. De esta manera, se posicionó críticamente y trajo nuevas perspectivas sobre el asunto.

Sus colegas lo desafiaron a presentar posibilidades en las que las mujeres pudieran ser sujetos y una de sus sugerencias señaló la posibilidad de que los movimientos feministas intentaran llegar a los estratos más desfavorecidos. En este episodio, Augusto presentó alternativas que dependían de un trabajo colectivo, teniendo en cuenta los aspectos históricos y culturales intrínsecos al tema discutido. Esta situación nos abrió el camino para interpretar que varios de los debates en el grupo constituyeron oportunidades para que Augusto, intencionalmente, cambiara el curso de las discusiones con la exposición de nuevas perspectivas críticas. Él era desafiado por sus colegas a generar hipótesis explicativas basadas en sus posiciones.

Tales interpretaciones permitieron elaborar el indicador de que, en el caso de Augusto, el debate favorecía posturas audaces y la generación de nuevas ideas para resolver problemas. También interpretamos que el tono de la crítica, expresado por él, era un indicador de su desconfianza hacia el extremismo relacionado con la confrontación de lo dado como un hecho irreversible. Un reforzador de este indicador se expresó en un descentramiento poético (llamado así por la profesora Paula), construido por Augusto y una oración completada por él en el cuestionario abierto:

Soy

Yo soy.

Discordo de todo el mudo.

No sé.

Desconfió de muchas cosas.

Augusto

Un buen alumno tiene que cuestionar lo que sucede a su alrededor siempre que sea posible. (Cuestionario abierto)

En esas informaciones, tanto su autopercepción como una persona divergente y desconfiada, como la consideración del buen alumno como cuestionador o desafiador, son congruentes con sus producciones subjetivas relacionadas con la crítica y la confrontación de lo dado. Además, consideramos que la capacidad de Augusto para confrontar lo dado se constituyó en medio de una producción subjetiva expresada por la audacia en situaciones de debate, así como por su silencio en las clases de la profesora Paula.

Es necesario destacar que, en el aula, Augusto se mostraba como una persona reservada, pero atento y que se esforzaba por llevar a cabo las diversas actividades. Dotado de motivación basada en una sólida independencia y autonomía, se esforzó en los estudios propuestos por los profesores y los que se propuso a sí mismo. Sin embargo, había un margen de inconformidad en Augusto, especialmente en las clases de la profesora Paula. Sus clases estuvieron marcadas por el intercambio de trechos de un libro (con lectura previa extracurricular) y el establecimiento de articulaciones a los recuerdos de las experiencias vividas por los estudiantes.

En este caso, era a través del silencio que Augusto expresaba su resistencia a la forma arbitraria como la profesora conducía la participación en clase. En nuestras observaciones, él no participaba en los diálogos propuestos y hacía varias expresiones de desdén ante lo solicitado por la profesora, expresando un posicionamiento propio a pesar de la participación de sus colegas.

La participación oral de Augusto en las clases de la profesora fue cada vez más escasa. Ella mostraba su incomodidad con el silencio del estudiante y sus colegas lo justificaban diciendo no apreciar el libro seleccionado para guiar sus actividades. En nuestras conversaciones, cuando Augusto hablaba de su profesora, manifestaba su insatisfacción con su manera impositiva, asociándolo con el de su madre: *“La forma de la profesora Paula me incomoda, porque ella se parece a mi madre. Todo debe ser a su gusto”*.

Los posicionamientos de Augusto nos permitieron elaborar un indicador de que él produce nuevos sentidos subjetivos en su relación con la profesora Paula, que provienen de su relación con su madre y se expresan en su resistencia a las imposiciones. Interpretamos que

el comportamiento de Augusto en las clases de la profesora Paula tiene estrechas relaciones con las producciones de sentidos subjetivos que tienen su génesis en sus experiencias en el contexto familiar y que se expresaron en la forma diferente de Augusto lidiar con algunas situaciones de aprendizaje en el aula. En este punto, una de ellas fue percibida a través del debate. Esto ejemplifica el carácter generador de las configuraciones subjetivas como fuentes de nuevos sentidos subjetivos. Según González Rey, las configuraciones subjetivas representan la forma en que vivimos subjetivamente una experiencia, momento en el que se movilizan y expresan diversas configuraciones subjetivas, con génesis en el contexto de la acción o en otros espacios sociales (González Rey, 2011, 2012b).

Veamos un trecho de nuestras conversaciones que contribuyen a estas construcciones:

Augusto: *Pero, ahí vino el segundo semestre. Lo que yo creo que golpeó y no funcionó con Paula fue porque ella solicitó el análisis de un romance, lo presenté para el grupo y estaba yendo todo bien y poco después ella nos pidió para todos buscar y hacer un análisis de otro romance elegido por nosotros y asociarlo con la teoría, profundizar en el romance que nos interesaba. Elegí el romance "The Catcher in the Rye", que trata de un colector de campos de centeno. Hice interpretaciones, asociaciones con el material teórico y la semana siguiente dijo que ya no sería un romance de nuestra elección. Ella usaría la Metamorfosis de Kafka [...]. Entonces me desanimé. Hice el análisis del libro que solicitó, pero no con la misma motivación.* (Dinámica conversacional)

En esta situación narrada por Augusto, él se molesta cuando el análisis de una romance de libre elección se convirtió en un solo libro para toda la clase, como indicador de sus propios posicionamientos para aprender que se confrontaba con imposiciones. En la misma situación, aunque el grupo ya hubiera acordado una posición para su participación, y la subjetividad social tendía a aceptar la orientación de la profesora, emerge una posición contraria y audaz de Augusto en relación con la subjetividad social configurada, lo que refuerza el indicador previamente definido y agrega que las manifestaciones de autoritarismo dentro del aula terminaron constituyendo una cuestión de confrontación para Augusto. Era en estas experiencias que él conseguía generar su propio espacio de subjetivación e "implicar su acción en el compromiso tenso y contradictorio de su subjetividad individual y de la subjetividad social dominante" (González Rey, 2007, p. 144).

La articulación entre los indicadores nos permitió elaborar la hipótesis de que, entre otros sentidos subjetivos producidos en articulación con la subjetividad social del aula, Augusto expresaba la apertura al debate de ideas y eso participaba en su configuración subjetiva de aprender creativamente cuando se le proporcionaban oportunidades para el ejercicio de la condición de sujeto aprendiz al producir:

- postura audaz y generación de nuevas ideas para resolver problemáticas;
- desconfianza por los extremismos con la producción de sentidos subjetivos relacionados con la crítica y la confrontación de lo dado;
- posicionamiento adecuado para aprender que confronta imposiciones;
- enfrentamiento a las manifestaciones de autoritarismo.

3.3 Resistencia a la burocracia que limita la acción

Tomamos trechos de registros en el cuestionario abierto completado por Augusto con comparaciones entre el *Campus X* y el *Campus Y*:

Campus X: estaba cerca de todo y de todos, como el comercio, Shopping, la panadería. Servidores simpáticos, sonrientes y dispuestos a ayudar. No era burocrático, siempre sin complicaciones cuando lo necesitábamos, principalmente para usar las aulas. Psicóloga. Fiestecitas. Había unidad, nos ayudamos mutuamente. Me sentía como en casa, seguro, confortable, como si no tuviera que fingir quién soy.

Campus Y: Burocracia. Para decir una "A" o soltar un pedo necesitamos permiso. Nos tratan como estudiantes de secundaria. Para usar los libros de la biblioteca dentro de la misma tenemos que registrarnos. El tamaño aleja a las personas. No hay fiestecitas. No podemos comer dentro del aula porque nos ensuciamos y no sabemos cómo limpiar.

De manera similar al grupo Barcelona, estos registros fueron indicadores de la resistencia de Augusto a la burocracia que limita la acción. Aun así, otros aspectos participan en esta resistencia. El primer momento de la vida de Augusto fue la convivencia con sus padres, cuando estaba socialmente aislado. Se sintió preso, limitado e impotente. Su rutina estaba en la práctica circunscrita a las paredes de su habitación. Esta fue una característica marcante de la vida cotidiana de Augusto, acompañada también de desánimo.

El cambio en su organización subjetiva se desdobló en un proceso de desarrollo de su subjetividad con carácter autogenerado, en el cual nuevos procesos subjetivos gradualmente se tornaron presentes en las acciones de Augusto en varias esferas de su vida. Es decir, este proceso no se limitó a cambios puntuales y desconectados de ciertos aspectos de su vida diaria, sino que se articuló de manera compleja con diferentes procesos, impulsando cambios orientados a la superación de las limitaciones dominantes en su vida hasta entonces. Augusto consiguió generar recursos subjetivos para abrir otros caminos. A continuación seleccionamos trechos de informaciones que contribuyen para estas interpretaciones:

En mis textos traigo temas como la soledad, el aislamiento, las reflexiones diarias, las observaciones, cuestionamientos sobre la libertad, pensar y actuar como quieras, poder ser tú mismo. Aquí habría barreras, tanto de mis padres que de alguna manera están presentes en mí ahora, pero otros, por ejemplo, de buscar la libertad. (Dinámica conversacional)

16. **A veces salgo sin un destino.** (Finalización de frase)

Estas informaciones de Augusto fueron indicadores de su placer por las vivencias en las que se siente libre, un indicador que refuerza nuestra hipótesis anterior sobre su resistencia a las imposiciones. Augusto tiene ganas de salir. Estar enclaustrado le molesta. Salir, hablar con otras personas, conocer nuevos lugares, disfrutar de "programas impredecibles" como los llama, son momentos extremadamente importantes para él. Sobre todo por la presencia central de estos momentos en sus producciones subjetivas.

Varias acciones marcaron las experiencias de libertad de Augusto: salidas para explorar diferentes lugares; registro por fotografías; debates en redes sociales; participación en eventos académicos y culturales dentro y fuera del Distrito Federal; intensificación de momentos con colegas. Las vivencias de libertad de Augusto no fueron apenas circunstanciales o momentáneas, sino que constituyeron el propio funcionamiento del

aprendizaje. Consistían en un proceso generador de emociones de alegría, satisfacción y placer, inseparables del carácter generador del pensamiento (González Rey, 2012a).

Estas interpretaciones contribuyeron para el proceso de construcción de que en Augusto se configuraron sentidos subjetivos expresados en su resistencia a las imposiciones (derivadas de la relación con sus padres) y en su necesidad de libertad para vivir, que estaban vinculados a la producción de sentidos subjetivos actuales expresados en el deseo de exploración de algo inédito. Por lo tanto, elaboramos un indicador de su valor emocional a partir de su capacidad de explorar nuevos horizontes y de mantenerse libre para buscar nuevas experiencias.

Había una orientación activa de Augusto por los otros lo que en el momento de su experiencia actual, muy delicada dentro de su familia nuclear, le hizo posible crear nuevos lazos afectivos y adquirir fuerza para continuar su jornada. Esta fue la apertura a nuevos vínculos relacionales de Augusto, marcados por procesos afectivos y reflexivos, que se expresaron en su configuración subjetiva. La apertura a los otros reforzaría el indicador de su apertura a las nuevas experiencias. Aunque en esta línea de construcción, esta apertura a nuevas experiencias también era indicador de su búsqueda de nuevos conocimientos y comportamientos contrarios a los habituales.

Augusto registra, a través de fotografías, lo que llama su atención en los lugares por donde pasa. De hecho, fotografiar es una de las actividades por las que siente mayor placer. Las fotografías y comentarios de Augusto (por ejemplo, “*Salir de la rutina y estar en un lugar tranquilo es necesario*” y “*Necesitamos más arte en la vida*”) fueron indicadores de su sensibilidad hacia el mundo que lo rodea, y también de sentidos subjetivos que surgen de su trayectoria vital relacionada con la reflexión. La práctica de fotografiar y publicar le hizo crear una serie de imágenes titulada “Placas y Poesía”. Interpretamos que las fotografías, así como sus comentarios, se tornaron aspectos importantes al asumir el papel de alimentar su curiosidad, su placer por los nuevos conocimientos, su admiración por lo inusual y el intercambio de ideas en las redes sociales. Augusto desarrolló recursos subjetivos para generar nuevas alternativas a partir de las opciones de vida que asumió. En este sentido, un conjunto de procesos se articularon de forma gradual en su configuración subjetiva de aprender.

Entendemos que la emergencia de Augusto como sujeto fue fundamental para diversos procesos de su vida. Esta comprensión corrobora las consideraciones de González Rey (2007) cuando afirma que: “la producción de nuevos sentidos subjetivos necesariamente presupondrá un reposicionamiento del sujeto en sus relaciones y actividades actuales, que, a su vez, representará un nuevo momento de producción de sentidos subjetivos” (p.160, nuestra traducción del portugués). De hecho, en contraste con el aprendizaje escolar, marcado por la rutina sistemática de la enseñanza y de los contenidos del aprendizaje, el aprendizaje de Augusto en contextos no formales estuvo marcado por otros intereses. Estos son procesos que apuntan para indicadores de su comportamiento singular vinculado a un pensamiento propio como una fuerza motriz para avanzar sus intereses.

Por lo tanto, la resistencia a la burocracia limitadora de la acción constituyó una expresión de la subjetividad social del grupo Barcelona, siendo expresada por Augusto en sus vivencias de libertad. Está articulada también con otros sentidos subjetivos y a los sistemas relacionales del aula, favoreciendo la producción de nuevos sentidos subjetivos en la configuración creativa de aprender de Augusto, de la siguiente manera:

- placer por las experiencias en las cuales se siente libre;
- emocionalidad para explorar nuevos horizontes y mantenerse libre para buscar nuevas experiencias;
- búsqueda por nuevos conocimientos y comportamientos contrarios a los habituales;
- ampliación de intereses;
- comportamiento singular vinculado al propio pensamiento como fuerza motriz para avanzar en sus intereses.

La forma de construcción, aquí apenas ejemplificada, nos permitió desarrollar la formulación teórica de que la subjetividad social del aula participa en la emergencia de la creatividad en el aprendizaje cuando se expresa en la subjetividad individual del aprendiz, favoreciendo la producción de nuevos sentidos subjetivos que pasan a integrar la configuración subjetiva de la acción de aprender creativamente.

Consideraciones finales

La Teoría de la Subjetividad con un importante valor heurístico para esta investigación, generó visibilidad sobre la organización de múltiples producciones simbólicas-emocionales expresadas en el espacio social del aula e imbricadas en la acción de aprender creativamente. Podemos afirmar que en la configuración subjetiva de la acción de aprender de forma creativa participan sentidos subjetivos presentes simultáneamente en la subjetividad social del aula y en la subjetividad individual del aprendiz. En el caso estudiado, se destacó la producción de sentidos subjetivos que se expresan en la valorización de las actividades extracurriculares, la apertura al debate de ideas y la resistencia a la burocracia limitadora de la acción.

De este modo, mostramos que lo social está subjetivado cuando está presente en la subjetividad individual de la persona, no como un elemento externo a ella. Esta articulación entre subjetividad individual y subjetividad social evidenciada en sentidos subjetivos que se producen simultáneamente en ambas instancias permite superar la dicotomía social-individual que ha caracterizado la producción científica hegemónica.

Los sentidos subjetivos también aparecen como una categoría que da visibilidad a la forma en que diferentes campos de la experiencia de la persona participan en la configuración subjetiva del aprendizaje. En el caso estudiado, aunque la atención se centró en la participación de la subjetividad social del aula, se evidenciaron sentidos subjetivos de otras experiencias vividas por Augusto, relacionadas con su historia familiar y que en la articulación con sentidos subjetivos producidos a partir de las experiencias del contexto del aula participaban en su configuración subjetiva del aprendizaje.

Este estudio contribuyó para avanzar en la comprensión de la participación de lo social en el proceso de aprendizaje, en especial en su articulación con aspectos individuales, relacionales y culturales. Esto puede permitir el diseño de estrategias educativas potencialmente favorecedoras de un aprendizaje más efectivo.

Referencias bibliográficas

- Amaral, A. L. S. N. do (2006). *O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos*. (Tesis de Magister). Universidad de Brasília, Brasília.
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. L. S. (2008). Características personológicas e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 35-44.
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Nova York: John Wiley.
- Guilford, J. P. (1967). Factors that aid and hinder creativity. In: Gowan, J. C., Demos, G. D. & Torrance, E. P. (Orgs.) *Creativity: its educational implications*. New York, John Wiley & Sons.
- González Rey, F. L. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Puc-Educ.
- _____. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- _____. (2005). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: González Rey, F.L. (Org.) *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. (pp.27–52). São Paulo: Thomson.
- _____. (2007). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação. Revista do programa de estudos pós-graduados*, 24 (1), 155-179.
- _____. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. In: *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*. 4 (2), 225-243.
- _____. (2009). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: a aprendizagem no nível superior. In: Mitjans Martínez, A. & Tacca, M. C. V. R. (Orgs.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. (pp. 119-148). Campinas: Alínea.
- _____. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- _____. (2011). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning.
- _____. (2012a). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: Mitjans Martínez, A.; Scoz, B. J. L. & Castanho, M.I.S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. (pp. 21-42). Brasília: Liber Livros.
- _____. (2012b). O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. *Estudos contemporâneos da subjetividade*, 2 (2), 167-185.
- _____. (2012c). *O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: La ciencia como producción culturalmente situada. *Revista Liminales*, Chile, 1(4), 13-36.
- _____. (2017). The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*.
- González Rey, F.L. & Mitjans Martínez, A. (2012). O Subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: Mitjans Martínez, A.; Scoz, B. J.L. & Castanho, M.I.S. (Orgs.) *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liberlivro.
- _____. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e Metodología*. Campinas: Editora Alínea.
- Karwowski, M. (2010b). Are creative students really welcome in the classroom? Implicit theories of “good” and “creative” student’ personality among Polish teachers. *Social and Behavioural Sciences Journal*, 2, 1233–1237.

- McKinnon (1980). Naturaleza y cultura de talento creativo: herencia y médio. In: A. Beadot, *La creatividad*. Madrid, Narcea.
- Mitjás Martínez, A. (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papyrus.
- _____. (2002). A criatividade na escola: três dimensões de trabalho. *Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação*, 8 (15), Brasília: Universidade de Brasília.
- _____. (2004). O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: Mitjás Martínez, A. & Simão, L. M.; (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. (pp. 77-99). São Paulo: Thomson.
- _____. (2005). A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do Paradigma da Complexidade. In: González Rey, F. L. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. (pp. 1-26). São Paulo: Thomson.
- _____. (2006). Creatividad y Subjetividad. In: Torre, S. & Violant, V. (Orgs.). *Comprender y Evaluar a criatividade: um recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. (pp. 115-122) Málaga: Aljibe.
- _____. (2007). Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In: Virgolim, A. M. R. (Org.). *Talento criativo: expressão em múltiplos contextos*. (pp. 53-64). Brasília: Universidade de Brasília.
- _____. (2008). Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: Tacca, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. (pp. 69-94). Campinas: Alínea.
- _____. (2009). Vygotsky e a criatividade: novas leituras, novos desdobramentos. In: Giglio, Z. G.; Wechsler, S. M.; Bragotto, D. (Orgs.). *Da criatividade à inovação*. (pp.11-38). Campinas: _____.
- _____. (2012a). Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: Mitjás Martínez, A.; Scoz, B. J. L. & Castanho, M. I. S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. (pp. 85-109). Brasília: Liber Livros.
- _____. (2012b). Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: Nunes, C. *Didática e formação de professores*. (pp. 93-124). Ijuí: Unijuí.
- Santos, F. C. G.; Fleith, D. de S. (2014) Criatividade em sala de aula e sua relação com autoconceito, rendimento escolar e motivação para aprender. *Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 14 (2), 46-70.
- Suárez, J. T., & Wechsler, S. M. (2019). Identificação de Talento Criativo e Intelectual na Sala de Aula. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, Epub. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019012483>
- Torrance, E.P. (1994). La creatividad en la educación norteamericana. In: Strom, R.D. *Creatividad y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Wechsler, S. M.(2005). Creatividad y desempeño escolar: una síntesis necesaria. In: Fresquet, A.; Porcar, M. L. (Orgs.). *Tiempo de creatividad*. (pp. 35-39). Mendoza: Editorial Facultad de Educación Elemental y Especial Universidad Nacional de Cuyo.