

## EL PAPEL DE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN LA INTERRELACIÓN APRENDIZAJE Y SUBJETIVIDAD

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina

Centro Universitário de Brasília – DF – Brasil

Correo electrónico: [campolina.luciana@gmail.com](mailto:campolina.luciana@gmail.com)

En términos teóricos, el reconocimiento de la mutua implicación constitutiva del individuo psicológico y de los espacios sociales, problematiza la comprensión construida históricamente en el campo de la psicología sobre la relación causal entre individuo y ambiente. La perspectiva histórica cultural desarrolló representaciones de la psique, que posibilitaron desarrollos contemporáneos que negaron la fragmentación del comportamiento y de la subjetividad en dualidades como la de los procesos cognitivos y de los procesos afectivos.

La subjetividad humana comprendida en el marco de la perspectiva histórico cultural por González Rey (1997, 2005a, 2007, 2010), evidencia las síntesis emocionales y simbólicas que se producen en la relación del individuo con su propio aprendizaje. La subjetividad individual, entendida según las producciones singulares y organizativas de la persona, revela que las dificultades de aprendizaje no suceden en función de procesos cognitivos y sus fallas, tomados de forma dicotómica despreciando el funcionamiento integral del individuo y su constitución subjetiva. En esta perspectiva, el aprendizaje ocurre mediante integraciones dinámicas que se producen en un proceso complejo que implica procesos recursivos y dialógicos de sentidos subjetivos.

Considerando la relevancia en la búsqueda para comprender las interrelaciones entre aprendizaje y subjetividad y teniendo como punto central las interacciones sociales, este trabajo discute los resultados de una investigación, realizada en el ámbito del proyecto llamado “El sujeto que aprende en la época actual”<sup>1</sup>. La investigación examinó las múltiples experiencias relacionales que ocurren entre profesores y alumnos. Buscó investigar cómo las interacciones en el salón de clases impactan a los alumnos con dificultades de aprendizaje en su proceso del aprender actual.

Sobre este ámbito, la investigación se realizó en el escenario interactivo y relacional de la práctica pedagógica conocida como *tutoría*, que involucra alumnos y profesores, desarrollada en una escuela pública brasileña. La práctica de tutoría está fundamentada por

---

<sup>1</sup> Esta investigación contó con el apoyo financiero da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil).

una organización diferenciada de las prácticas pedagógicas, lo que implica una nueva organización del trabajo pedagógico, estableciendo nuevas formas de relacionamiento.

### **Aspectos importantes sobre el aprendizaje y las interacciones en la escuela**

El salón de clases, como un espacio educativo privilegiado de interacciones sociales, implica la existencia de prácticas sociales que tienden a homogeneizar los procesos del aprendizaje. Con frecuencia, estas prácticas desconsideran el origen social, el género y las experiencias particulares vividas por cada uno de los individuos. Al mismo tiempo, los espacios de interacción revelan la heterogeneidad que caracteriza las interacciones sociales en la escuela, en función de las subjetividades individuales, sus historicidades y experiencias particulares.

La escuela, comprendida en su dimensión social y relacional, es dinámica y capaz de generar experiencias múltiples y diferenciadas, revelando que cada espacio social de la escuela es dotado de una dimensión subjetiva singular y única, constituida por las interacciones sociales que allí se producen. A su vez, las interacciones sociales dentro de la escuela, marcan de modo singular las experiencias de profesores y alumnos, como también actúan en la constitución de las subjetividades. (Campolina; Mitjás Martínez, 2011).

Desde el punto de vista de la constitución de la subjetividad, los espacios son compuestos por grupos e individuos, así como por valores, reglas y actitudes (Mitjás Martínez, 1999) en los cuales las cuestiones de carácter individual se articulan a las cuestiones de carácter grupal. Las múltiples formas de interacción en la escuela, constituyen y producen significados y sentidos subjetivos que también constituyen la realidad concreta de la vida social, afectando las propias subjetividades individuales, funcionando como un proceso recursivo, contradictorio y ambiguo. Por su parte, la subjetividad social implica los procesos de producción y de organización de significados y sentidos subjetivos a nivel social, que impactan los sentidos subjetivos individuales y que recursivamente también es influenciada por medio de la acción de los individuos.

La subjetividad social de los espacios interactivos de la escuela, se configura a partir de la articulación de múltiples elementos simbólicos y emocionales que se caracterizan por su complejidad constitutiva y su condición dinámica, como los discursos y representaciones. La subjetivación de tales aspectos ocurre en función de los procesos particulares al contexto y a los significados y sentidos ya producidos y transformados también por las prácticas sociales, en función de la participación de los individuos. (González Rey, 2005a).

## La subjetividad y sus relaciones con el aprendizaje

Los estudios de González Rey, Mitjans Martínez y de sus colaboradores, han profundizado sistemáticamente sobre a compleja trama, que entiende como punto de partida, que la vivencia escolar es configurada de forma singular y se constituye de forma diferente en la personalidad del alumno, impactando su desempeño. Transcurre de esta concepción, que lo social no actúa como una influencia externa directa, causal y linear, pero sí como efectos indirectos y “colaterales” (González Rey, 2009) que se transforman en la producción de sentidos subjetivos a partir de las configuraciones subjetivas y de las acciones del *sujeto que aprende*. En otras palabras, la psique aparece con su status generador y como producción subjetiva implicada en el aprendizaje, simultáneamente, en el plano individual y en el plano social.

En los procesos del aprendizaje, se hacen presentes y actuantes tanto la historia personal del individuo, el conjunto de interacciones que se establecen en los contextos sociales, como también participan aquellos procesos emocionales que no transcurren solamente de lo que sucede en el aula (González Rey, 2009). Esta conjunción de aspectos resalta la complejidad del aprendizaje así como, tiene implicaciones prácticas sobre la escuela, en su función formadora del individuo para la realidad social.

El concepto de *sujeto que aprende* destaca esta trama y atribuye a la vivencia un carácter relativamente autónomo frente a las influencias externas, enfatizando la potencialidad generadora de la subjetividad. Si no fuese así, bastaría simplemente que el profesor incentivara al alumno en su proceso de aprender que éste estaría apto para desarrollar sus habilidades instrumentales intelectualmente. Obviamente, no sucede esto. La frecuente presencia de las dificultades del aprendizaje en la escuela, denota la complejidad de esta relación entre aprendizaje y subjetividad, explicitando el vínculo indirecto que mediatiza a la persona y a su propio aprendizaje. Para el individuo que aprende, según argumenta González Rey (2012), ocurre una “metamorfosis” que articula la producción del sentido subjetivo y la configuración subjetiva de la experiencia vivida. De hecho, estamos frente a un proceso extra fluido y enraizado en la constitución subjetiva de la persona y estamos también frente a la emergencia del aprendizaje que sucede por la emergencia de configuraciones subjetivas facilitadoras del aprendizaje. Bajo este punto de vista, se resalta al sujeto que aprende, que se define “no por las capacidades y procesos

cognitivos en el proceso de aprender, pero por las configuraciones subjetivas que explican el desarrollo de recursos del alumno en este proceso.” (González Rey, 2012, p. 36).

Con seguridad, el aprendizaje aparece orientado hacia el uso de nuevas operaciones mentales en la experiencia actual y en la posibilidad del uso de muchos recursos empleados para aprender de forma más eficiente inaugurando nuevas iniciativas y caminos en este proceso. Por consiguiente, el pensamiento, la curiosidad, el interés y la motivación representan una expresión del surgimiento de la emoción en el aprender (González Rey, 2009) descentrando el aprendizaje para el plano inter-relacional con una calidad indirectamente constituida.

### **La práctica pedagógica de la tutoría**

La forma de trabajo pedagógico de la práctica de tutoría, también posee orígenes históricos antiguos y asume actualmente nuevos perfiles relacionados a la educación a distancia. Las prácticas tutoriales han sido articuladas alrededor del perfil de un profesor de tenor mayéutico, donde son resaltadas diferentes cualidades para este educador. Las prácticas interactivas que caracterizan la práctica de tutoría, son intermediadas por una modulación de la relación entre el tutor y el alumno que pretende promover un escenario interactivo para un proceso de aprendizaje más individualizado. Esta intencionalidad, ha sido la marca predominante de las interacciones educativas mediante la tutoría, caracterizando fuertemente los procesos de influencia entre profesores y alumnos en esa práctica pedagógica (Pretti, 2003).

La experiencia de tutoría, ha sido investigada en una escuela en la ciudad de São Paulo (Brasil), de Enseñanza Primaria, denominada en Brasil como “Enseñanza Fundamental” (EF) de 09 años, que atiende 663 alumnos. La escuela era considerada innovadora por haber implementado un conjunto de otras prácticas pedagógicas con carácter innovador que se traducen por la implantación de novedades que apuntan generar cambios en los procesos educativos (Carbonell, 2002; Rivas Navarro, 2000, Hernandez e cols., 2000; La Torre, 1998). En el contexto escolar investigado, las prácticas de tutoría fueron creadas como respuesta alternativa a las prácticas tradicionales comúnmente difundidas en el modelo más común de las escuelas públicas brasileñas, evidenciándose como una práctica pedagógica de fundamental importancia para la organización de los procesos educativos que particularizan el cotidiano de la escuela.

En el trabajo pedagógico funcionan los grupos de tutoría, constituidos por 20 alumnos (aproximadamente) y un profesor que actúa en la condición de tutor. Este profesor-tutor tiene la función de acompañar la trayectoria escolar y el desarrollo del alumno en el primer y en el segundo ciclo de la Enseñanza Primaria. En la organización del trabajo pedagógico, los grupos de tutoría se reúnen un día de la semana para realizar actividades orientadas por el tutor de los alumnos, que busca desarrollar junto a los estudiantes un seguimiento individualizado y en grupo. Además de esto, el profesor-tutor actúa también como un interventor orientando y conduciendo otras actividades, como en proyectos especiales de la escuela (ex: educación ambiental), en los cuales sus alumnos participan. La tutoría es una práctica que implica en actividades pedagógicas diferentes de las demás de la escuela y en su objetivo fundamental, fue creada apuntando acompañar a los estudiantes de forma más individualizada, cercana y más constante, deseando lograr de forma efectiva una relación más directa con los alumnos y con sus familias.

### **Síntesis de la investigación empírica realizada en el marco de la Epistemología**

#### **Cualitativa**

Para la investigación fundamentada en la Epistemología Cualitativa (González Rey, 2005b) lo singular adquiere una importancia crucial para la construcción de las informaciones sobre el objeto investigado y los sujetos individuales se caracterizan como informantes activos de lo que ocurre en lo social, lo que posibilita investigar las distintas formas de organización de los significados y sentidos subjetivos, en función de lo que se vive en los espacios sociales.

Para la construcción de las informaciones se realizaron estudios de caso, para los cuales se seleccionaron tres alumnos que integraron el mismo grupo de tutoría que presentaban dificultades de aprendizaje. Para efecto de este trabajo, se presentará un recorte de un de los tres casos, del alumno Ricardo, por este elucidar indicadores sobre la producción nueva de sentidos subjetivos sobre el aprendizaje. Paralelamente, se utilizó como instrumento, la observación participante que acompañando semanalmente el grupo de tutoría, durante 10 meses. Según los principios de la Epistemología Cualitativa (González Rey, 2005b), el proceso constructivo interpretativo incluye vías de producción de la información que se basan en la búsqueda en involucrar al participante en el proceso dialógico de la investigación. De esta forma, los instrumentos apuntan a fomentar la expresión de la persona cuya intencionalidad está orientada para privilegiar las formas de

expresión singularizadas. Con el objetivo de elaborar múltiples y diferenciados indicadores, se utilizaron con los alumnos de los casos estudiados y con el profesor tutor instrumentos escritos (Cuestionario abierto, Redacciones y Completar frases) y los sistemas conversacionales que se caracterizan como una vía esencial en la producción de informaciones (González Rey, 2005b).

### **Las formas de influencia entre alumnos y profesor en el ámbito de la tutoría**

En la dinámica interactiva de la tutoría se evidenció la existencia de múltiples formas de interacción entre los componentes del grupo. El estudio reveló una nueva configuración de las interacciones y del trabajo educativo, caracterizadas por múltiples interferencias de los individuos en la dinámica de la interacción, por el juego de fuerzas de las relaciones que se configuran en las relaciones y por el vínculo afectivo establecido longitudinalmente por el tutor con los alumnos y entre los alumnos-alumnos, esto ocurre por la propia circunstancia y el histórico sobre la forma de relacionarse de cada grupo social (González Rey, 2005a). Además, en este espacio de actuación pedagógica, el profesor en su condición de tutor experimenta apertura y flexibilidad para crear y desarrollar proyectos pedagógicos propios que adquieren un carácter de enseñanza más personalizada (Pretti, 2003).

Sobre la base del material empírico del estudio, teniendo como foco a las múltiples interacciones, se destacan a) La participación y el mantenerse involucrado en la tutoría; y b) La relación y el proceso de comunicación entre el tutor y los alumnos. Sobre estas diferentes vías de influencia, destacamos los siguientes indicadores:

- Intensa participación de los alumnos y varios debates sobre los cuales opinan los alumnos.
- Frecuente discusión sobre las cuestiones de comportamiento y de las relaciones que obstaculizan el trabajo pedagógico en el grupo. Compartir consejos y datos sobre la elaboración de los guiones, ofrecer ayuda y apoyo para el otro compañero.
- Surgimiento de relatos y narrativas repletas de emoción por parte de los alumnos y del tutor. Presencia de elogios mutuos hacia aquellos que no acostumbraban realizar sus tareas y estímulo para que continúen realizando las actividades.
- Intervenciones frecuentes sobre el comportamiento de unos alumnos sobre otros, como por ejemplo, exigiendo la atención del tutor y la revisión de las actividades.

Estos aspectos han demostrado que la forma como trabaja el grupo de tutoría y de cómo este proceso de seguimiento es conducido por el tutor, implican la participación y el compromiso del grupo en las actividades organizadas en el trabajo pedagógico. Por

consiguiente, esto ha permitido elaborar sobre las intervenciones involucrando a estos protagonistas, evidenciando la realización de actividades más individualizadas junto a los alumnos y los intercambios interactivos y dialógicos con el objetivo en la emocionalidad constituida en el grupo como, por ejemplo, situaciones que involucran críticas entre unos y otros o de mutuos incentivos. En las dinámicas observadas, el tutor realizaba diferentes tipos de intervención, individuales o grupales. Estas intervenciones se refieren al comportamiento de dirigir la atención del alumno hacia las actividades propuestas, para la búsqueda de su participación y su compromiso individual y/o en grupo, la revisión individualizada de los cuadernos de los alumnos, como también, se refirieron a un proceso comunicativo dialógico que incluía el pensamiento y las interferencias de los alumnos, por ejemplo, aprovechando constantemente las sugerencias de los alumnos para diversificar y dinamizar las actividades.

Además, el trabajo de tutoría favoreció y en la dinámica temporal y en el cotidiano de los encuentros, el tutor y los alumnos se relacionaban de modo intenso y afectivo, lo cual también generó la oportunidad para que tuviesen más conocimientos sobre los asuntos de la vida personal, eventualmente experimentados por ellos. Es esencial destacar que en el trabajo pedagógico del tutor proporcionado por la actividad de tutoría, fue posible el reconocimiento más individualizado de las dificultades de los alumnos.

Sobre las interacciones y el aprendizaje en el grupo de la tutoría, se argumenta que, en el vínculo desarrollado en ese espacio, se verifican más oportunidades para mayores posibilidades de intervenciones pedagógicas, las que favorecen un espacio dialógico más flexible para la comunicación y expresión subjetiva de alumnos y tutor. En este sentido, tales prácticas pedagógicas no se limitan a la orientación del profesor ni a la organización de sus acciones, si no que repercuten también en la diversificación de las formas de interacción (Mitjans Martínez, 2006), ampliando su potencial para la promoción del aprendizaje y del desarrollo.

### **El aprendizaje y la subjetividad: el impacto sobre el alumno con dificultades para aprender**

Uno de los aspectos más significativos sobre el impacto, tiene que ver con el cambio de tutor de un año lectivo para otro. Este aspecto, obviamente no planificado previamente, terminó por revelarse como el elemento de mayor impacto sobre los alumnos de los casos estudiados. La salida de la tutora y la entrada de la nueva profesora en el grupo, fueron experimentadas por los alumnos con muchas quejas y resistencia. Posteriormente, tuvo un

impacto positivo, especialmente para los alumnos con dificultades de aprendizaje. En el nuevo formato del trabajo pedagógico orientado por la nueva tutora, se evidenció que los elementos de la configuración subjetiva de la tutora pasaron a formar parte significativa de la dinámica interactiva y pedagógica en el proceso de la tutoría.

Uno de los fuertes indicadores de esta interrelación fue que la nueva tutora, había expresado anteriormente una gran capacidad de organización y de observación de las situaciones individualizadas de los alumnos. Motivada por esta intención, tras el inicio de los encuentros implementó un sistema bastante ordenado de organización de los proyectos de investigación de los alumnos. Al hacer primero un levantamiento individualizado con cada alumno sobre lo que ya se había realizado con los guiones, la tutora promovió un impacto subjetivo extremadamente favorable sobre los alumnos con dificultades de aprendizaje.

En el caso de Ricardo (13 años, alumno de la escuela desde los 07), se evidenció, que la organización de la tutora sobre el recorrido individual del alumno fue subjetivamente impactante para una visible transformación del comportamiento del alumno, el cual se negaba a mostrar sus cuadernos para la tutora del año anterior; pasó a mostrar para la nueva tutora, su lento proceso de realización de sus guiones de investigación. Ricardo estaba desarrollando su proyecto de investigación de forma poco provechosa y con poca personalización de los conocimientos sobre los contenidos que deberían ser aprendidos. En este momento, como parte de su configuración subjetiva, era la dificultad para poder orientarse de forma autónoma en el proceso preconizado por la escuela, lo que demostraba por medio de una gran timidez. Muchas de sus expresiones personales en la comunicación, expresaban la necesidad de fuga y de esquivarse, en las que buscaba con frecuencia “disfrazar la situación” (expresión utilizada por la propia tutora) para no mostrar su real dificultad.

Mediante las intervenciones personalizadas de la tutora, que varias veces conversó individualmente con él, Ricardo fue organizándose progresivamente, concentrando en un único cuaderno sus investigaciones; las que antes estaban esparcidas en varios registros; anotando ahora las fechas de su realización porque antes no se ubicaba temporalmente en su proceso. La situación del no aprendizaje para Ricardo era generadora de mucha ansiedad, emoción que él acostumbraba definir como “ponerse nervioso”. Ricardo experimentaba una situación de aprendizaje, en la que se posicionaba de forma extremadamente pasiva, ya que no obtenía la ayuda que necesitaba para sentirse emocionalmente más seguro y nunca solicitaba la ayuda de la profesora. En realidad, los primeros instrumentos de investigación

respondidos por Ricardo, evidenciaban un desconocimiento muy grande de sus recursos personológicos, sus motivos e intereses. Ricardo simplemente “no sabía...”, no sabía qué cosa deseaba hacer, no sabía lo que más le gustaba en la escuela y no sabía por qué se comportaba de determinada forma. Las charlas individualizadas con la tutora, parecieron representar una fuente de producción de nuevos sentidos subjetivos, especialmente porque funcionaron como un apoyo de mayor organización y de conocimiento sobre su propia situación de aprendizaje.

### **Comentarios finales**

Partiendo del objetivo de examinar las múltiples experiencias de relaciones fue posible destacar que las influencias se hacen presentes desde la organización pedagógica sobre la cual actúan elementos de la subjetividad individual del tutor, así como, sobre prácticas sociales cargadas de emocionalidad que repercuten indirectamente sobre las singularidades de los alumnos. Bajo el punto de vista de las influencias y de cómo éstas impactan a los alumnos con dificultades de aprendizaje en su proceso de aprendizaje actual, se evidencia que la emoción asumió un papel central para una mejor condición del aprendizaje, con una función promotora de nuevas experiencias vividas en la tutoría, en las cuales los arreglos interactivos proporcionados y las intervenciones individualizadas impactaron la condición de aprendices de los alumnos. Finalmente, vale comentar que los impactos se produjeron y funcionaron como fuerzas impulsoras para una mejor condición para el aprendizaje. Tal comprensión acerca de ese impacto subjetivo puede ser corroborada por la constitución en el campo social, de un espacio promotor cuyo énfasis recae sobre aspectos relacionados a la emocionalidad circulante en el grupo y sobre el campo de acción de los individuos. De esta forma, se cree en la necesidad de cambios en las formas de convivencia en la escuela, oponiéndose a un proceso de aprendizaje en el que las interacciones privilegian a las tareas y no al *sujeto que aprende* en su proceso singularizado en el aprendizaje.

### **Referencias bibliográficas**

Campolina, L. O.; Mitjás Martínez, A. (2011). A escola em sua dimensão reprodutiva: possibilidades e limites da inovação na Educação. In: Elizabeth Tunes (Org.). **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: Editora E-papers. p. 31-58.

Carbonell, J. S. (2002). **A aventura de inovar**. São Paulo: Editora Artmed.

- González Rey, F. (1997). **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: Educ, 1997.
- \_\_\_\_\_. (2005a) **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- \_\_\_\_\_. (2005b). **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Trad. Marcel Aristidis Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning,
- \_\_\_\_\_. (2007). Social and individual subjectivity from an historical cultural standpoint. **Critical Social Studies**, n. 2, p. 3-14.
- \_\_\_\_\_. (2009) Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem; a aprendizagem no ensino superior. IN: Albertina Mitjás Martínez e Maria Carmen Villella Tacca (orgs.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas, SP: Alínea.
- \_\_\_\_\_. (2010). As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos numa perspectiva construtivo-interpretativa. In: **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, 2010. p. 328-345.
- \_\_\_\_\_. (2012). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: Beatriz Judith Lima Scoz, Marisa Irene Siqueira Castanho (orgs.). **Ensino e Aprendizagem**: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livro, p. 21-41.
- Hernández, F. et al. (2000). **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre, Artes Médicas Sul,
- La torre, S. (1998). **Como innovar en los centros educativos**: estudio de caso. Madrid, ES: Editorial Escuela Española, S.A, 1998.
- Mitjás Martínez, A. (1999). La escuela como organización: sus posibilidades creativas e innovadoras, **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 1, n 7-8, p. 45-56.
- \_\_\_\_\_. (2006). **A criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem**: uma relação necessária. In: TACCA, M. C. V. R. (org). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 1ª. Edición Campinas: Alínea, p. 69-94.
- Pretti, O. (2003). O estado da arte sobre “tutoria”: modelos e teorias em construção. In: Oresti Preti e Gleyva de Oliveira. **Les susthèmes dáppui à étudiant dans le domaine de la formación à distance**: le tutorat. Programa Caerenad – Université de Quebec, Canadá, p. 01-30.
- RIVAS NAVARRO, M. **Innovación Educativa**: Teoría, Procesos y Estrategias. Madrid, EP: Editorial Síntesis, 2000.