

*LA SICOLOGIA HISTORICO-CULTURAL EN LA FORMACION
DEL PROFESIONAL DOCENTE*

The cultural-historical psychology in the teacher's formation professional

Andréa Maturano Longarezi¹, Elaine Sampaio Araújo², Sueli Ferreira³

¹Universidade de Uberaba/MG, Av. Leopoldino de Oliveria,
2371/apto 1502/Uberaba/MG. andrea.longarezi@uniube.br

²Universidade de São Paulo _USP- de Ribeirão Preto/SP, Zilda de Souza Rizzi,
841/casa 5/Ribeirão Preto/SP esaraujo@usp.br

³Laboratório de Estudos sobre o Ensino das Artes da FE/UNICAMP,
apto 1204/Santos/SP sknox@uol.com.br

Resumen

Este abordaje intenta discutir los fundamentos teórico-metodológicos de la sicología histórico-cultural y sus contribuciones en la formación del profesional de la educación, a partir de un proyecto de investigación desarrollado en un Centro Municipal de Educación Infantil de la ciudad de Uberaba/MG. Tal como entendemos y practicamos, la formación docente es un proceso que se da en la unidad constituida por la teoría y la práctica, del cual derivan algunas presuposiciones: 1) la participación directa del profesor en su proceso formativo; 2) el abordaje de la investigación que coloca al profesor como colaborador; 3) la escuela siendo el *locus* de la formación docente y 4) las actividades colectivas como mediadoras de la formación. Destacamos, también, que las transformaciones del hombre en el escenario de la escuela representan la reorganización del sistema de enseñanza y de las prácticas discursivas a ella asociadas.

Palabras clave: sicología histórico-cultural, teoría de la actividad, formación de profesores.

Abstract

This paper aims at discussing the theoretical-methodological fundamentals of the historic-cultural psychology and its contributions to the development of the professional of education. The starting point is a research project carried out at a Municipal Centre for Chile Education in the town of Uberaba –MG. In the same way as we understand it and put in into practice, teacher training is a process which happens in the unity which is constituted by theory and practice, from which some conjectures occur. 1) direct teacher participation in his/her development process; 2) research approach wich puts the teacher as a collaborator; 3) the school as a locus of the teacher development an 4) collective activities as mediators of development. We highlight also that man's transformations in the school environment represent reorganization of the teaching system and of the discursive practices associated to him.

Key words: cultural-historical psychology, activity theory, teacher development.

En el contexto de estudios desarrollados por Lev S. Vigostky y Aléxis Leontiev, encontramos fundamentos teórico-metodológicos para avalar análisis, reflexiones y prácticas de formación continua de profesores. Las concepciones del hombre como sujeto histórico; de la conciencia humana constituida a partir del movimiento dialéctico de transformación del proceso interpersonal en un proceso intrapersonal; del aprendizaje como proceso desencadenador del desarrollo humano; de la educación y de la constitución del sujeto, que traspasan este trabajo, se apoyan en la psicología soviética y, particularmente, en estos dos autores.

Así, partimos de principios fundamentales de la teoría de Vigostky y Leontiev para discutir como ellos se materializan en la propuesta de formación de profesores en la activa. Considerando que la praxis desarrolla al hombre conforme muestra el materialismo histórico-dialéctico, el desarrollo profesional docente no se constituye espontáneamente, sino que deriva del proceso formativo que se da en la articulación entre la formación teórica y la experiencia práctica.

El abordaje de la formación de profesores, bajo la óptica de la teoría histórico-cultural, no objetiva el encaje de las acciones docentes en determinada perspectiva teórica y metodológica, sin embargo propone el análisis de la contribución de las concepciones vygotskianas para la formación y práctica docente. Frente a lo expuesto, destacamos conceptos que pueden contribuir de modo significativo para la reflexión de los procesos educativos y, por consecuencia, de la formación de profesores: 1) Aprendizaje y Desarrollo; 2) Zona de Desarrollo Proximal; 3) Mediación semiótica del lenguaje y de la palabra.

Colocando en discusión el aprendizaje y desarrollo, es importante destacar la centralización de tales concepciones en los estudios de Vigostky (1991), que atribuyó al aprendizaje un papel relevante en la comprensión del funcionamiento psicológico del hombre sociohistórico, considerándolo imprescindible en el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas, impulsando funciones que involucran la conciencia, las acciones voluntarias, la atención, la intención, la memoria, la imaginación y otras funciones psicológicas superiores. En esta perspectiva, el aprendizaje no es apenas un medio para el desarrollo del hombre. Aprendizaje y desarrollo constituyen una unidad, en la cual un proceso se convierte en el otro, en complejas relaciones dinámicas. En la trama de esas relaciones están las interacciones personales, indispensables al aprendizaje.

Las interacciones personales, destacadas por Vigostky tienen su fundamento en el principio de que el individuo no aprende nada de modo aislado. Al aprender él siempre está relacionado con el Otro. Se puede afirmar, por lo tanto, que el aprendizaje está constituido por el proceso intersubjetivo que mueve la relación entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña. El sujeto que enseña, no obstante, no necesita estar físicamente presente en las situaciones de aprendizaje. Esa presencia puede ser representada por objetos culturales, eventos sociales, por la memoria y, principalmente, por el lenguaje, signo fundamental para internalizar las cosas de la cultura. Vale decir que la dinámica de las relaciones personales revela la importancia de los mecanismos externos (sociales) en la constitución de los mecanismos internos del individuo o, definiendo de otro modo, revela la importancia de los movimientos intersicológicos en la constitución del intrasicológico.

La relación entre lo intersicológico y lo intrasicológico nos reporta al proceso de interiorización de la cultura propuesto por Vigostky (1991). El autor apunta para la naturaleza social, histórica y cultural de los procesos mentales superiores, constituidos en la

dinámica de la interacción del hombre con su mundo cultural, lo que implica considerar que la interiorización de la cultura no sucede de forma pasiva, sino transformadora. El individuo transforma las actividades externas a su organismo y las interacciones con el Otro en actividades internas e intrasicológicas. Por ese movimiento, los procesos intersicológicos se transforman en intrasicológicos.

Considerando tal punto de vista, pasamos a discutir el concepto de zona de desarrollo proximal. El estudio de la relación entre aprendizaje y desarrollo llevó a Vigostky a la creación del concepto de zona de desarrollo proximal, partiendo del principio de que el niño inicia su aprendizaje mucho antes de llegar a la escuela y “cualquier situación de aprendizaje con la cual el niño se depara en la escuela tiene siempre una historia previa” (Vigostky 1991: 94). Sin embargo, aunque sean diferentes las características del conocimiento aprendido fuera de la escuela al del aprendido en el contexto escolar, el cual se preocupa con fundamentos científicos, el niño siempre está en situación de aprendizaje a medida que desarrolla su psiquismo.

Desde la perspectiva de la sicología histórico-cultural, el aprendizaje escolar se caracteriza por producir algo nuevo en el desarrollo del niño, no limitándose a la determinación de niveles de desarrollo humano, sino también al descubrimiento de las relaciones reales entre el proceso de desarrollo y la capacidad de aprendizaje. Esa concepción llevó a Vigostky a definir dos niveles de desarrollo: el real y el potencial.

Mientras el desarrollo real es determinado a través de la solución independiente de problemas, el desarrollo potencial es determinado a través de la solución de problemas bajo la orientación y colaboración del Otro. El desarrollo real define los productos finales del mismo, mientras que el desarrollo potencial define las funciones que están en estado embrionario. La distancia existente entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial es lo que define la zona de desarrollo proximal.

La zona de desarrollo proximal (ZDP) sugiere las posibilidades de conexión entre el desarrollo psicológico y el proceso de instrucción. Ese proceso instructivo crea la zona de desarrollo proximal, estimulando la evolución de procesos internos en el individuo. Por su importancia en el aprendizaje, la ZDP se convierte en instrumento analítico para el planeamiento de actividades educacionales, así como para la explicación de resultados. Ella puede estar vinculada a las características de una acción en el contexto de la actividad enseñanza-aprendizaje, en el cual el papel del profesor es dirigir el modo adecuado al desarrollo real del niño, al contexto sociocultural, así como también a sus propios principios teóricos. Conforme con tales principios, son concretizadas las acciones planeadas por el profesor.

En la actividad enseñanza-aprendizaje, el trabajo pedagógico en la ZDP exige el conocimiento del desarrollo real del niño para que pueda ser planeado de modo de transformar cualitativamente la enseñanza. Basándose en el principio de que el aprendizaje resulta en desarrollo mental, tal actividad es desarrollada con la intención de desencadenar varios procesos internos de desarrollo, no perdiendo de vista la importancia significativa de las intervenciones deliberadas por el Otro.

La preocupación de Vigostky con la educación se revela en la explicación de su concepto de Zona de Desarrollo Proximal, apuntando no sólo el desarrollo de la capacidad intelectual del niño, sino, también, el desarrollo de las prácticas instructivas.

James Wertsch (1988) destaca que el concepto de ZDP ha sido tema de estudio e investigaciones entre varios investigadores, colaborando para el avance de las ideas de

Vigostky, así como al desarrollo cognitivo y social que caracterizan los primeros períodos de la ontogénesis; la interacción entre el adulto y el niño; el papel de los fenómenos sociales y la intersubjetividad. Aunque el concepto de ZDP posea formulaciones consideradas insuficientes, él se destaca al atribuir importancia a la relación entre los procesos sociales e individuales en la constitución de la conciencia humana.

Como bien afirma Luis C. Moll (1996: 5), la zona de desarrollo proximal “debe ser pensada como algo más que una heurística instructiva inteligente. Al capturar al individuo dentro de la situación social concreta de aprendizaje y desarrollo, ella constituye un constructo teórico decisivo”.

Iniciando la discusión del concepto de mediación semiótica del lenguaje y de la palabra, en la perspectiva de la sicología histórico-cultural, destacamos que ella será desarrollada, partiendo del principio de que la mediación semiótica se vincula al movimiento intersubjetivo y a las interacciones del hombre con las cosas del mundo.

El movimiento intersubjetivo, así como cualquier otro movimiento de interacción, exige mediación semiótica para el desciframiento de las cosas y de los sucesos. Esa mediación se basa en los sistemas de signos construidos por el hombre al relacionarse con el Otro y con los elementos de su ambiente cultural estructurado, los cuales están amparados en el signo básico de todos los grupos culturales: el lenguaje.

El lenguaje posibilita la organización de la realidad, así como la construcción de los instrumentos psicológicos mediadores del hombre con el mundo. Tales instrumentos son representados por conceptos. El concepto de computadora, por ejemplo, es una representación mental y un instrumento psicológico del individuo para la comprensión del objeto. Así, la palabra computadora es signo mediador entre el individuo y el elemento concreto. Al ver una computadora dibujada, el niño que conoce ese recurso tecnológico y ya ha interiorizado tal concepto y los vestigios de esa imagen reconoce la forma figurativa y la identifica como computadora y no como otra cosa. Sin la imagen mental, el hombre que ve no piensa; la percepción del ciego, como ejemplo de ese proceso, compensa la imagen mental a través del tacto y de la audición, para el desciframiento de las cosas. Puede inferirse, por lo tanto, que la imagen y la palabra son el substrato de nuestra existencia.

Hay una unidad dialéctica entre pensamiento y lenguaje, y es por el lenguaje que la conciencia adquiere nueva dimensión. La palabra refleja el mundo externo y a medida que la conciencia del hombre se desarrolla, se desarrolla también la palabra. Si los significados de las palabras se alteran, también se modifica el entrelazamiento de las relaciones de las palabras con la conciencia. Así, hay una variabilidad en el significado de la palabra y en el psiquismo humano en el proceso de desarrollo.

El concepto de mediación semiótica del lenguaje y de la palabra fundamenta la comprensión del movimiento intersubjetivo como un proceso desencadenador de operaciones mentales, que no sólo se constituye por medio de tales signos, sino que también se vale de ellos el entrelazamiento de las conciencias y producción de sentidos.

De este modo, nuestros planteamientos se prenden a la idea de que los conceptos vigostkianos presentados implican en redimensionamiento de la formación y práctica docente, ya que han sido creados y desarrollados por un autor que imaginaba la escuela como escenario social especialmente diseñada para modificar el pensamiento. El estudio de las transformaciones del hombre en tal escenario tiene un importante significado

en la sicología histórico-cultural, pues los cambios representan la reorganización de un sistema social de enseñanza y de las prácticas discursivas a él asociadas. De este modo, la sicología de Vigostky camina para intervenir en la vida humana y explicar sus condiciones.

Esa sicología fundamentó los estudios de Alexis Leontiev (1903-1979), uno de los exponentes de la sicología soviética y autor de la Teoría de la Actividad, cuya contribución para el proceso de enseñanza aprendizaje culmina con valiosas contribuciones para la investigación y la práctica de formación de profesores.

Tal como considera el propio Leontiev, el desarrollo de los procesos intelectuales están unidos al afecto y emociones. O sea, busca superar el esquema estímulo respuesta ($S \Rightarrow R$) añadiéndole la mediación y la emoción. La defensa de la triada –sujeto histórico, objeto social y mediación cultural– implica una complejidad en la relación sujeto-objeto, ambos considerados históricos en una relación igualmente histórico-cultural.

En sus primeras publicaciones, Leontiev manifiesta que la conducta de su interés en estudiar no era la del animal, sino la humana, en la cual la mediación se convierte en necesaria y fundamental categoría. La Teoría de la Actividad de Leontiev tiene su aporte teórico-metodológico en el materialismo histórico-dialéctico y, partiendo de las ideas de Vigostky sobre el desarrollo del psiquismo como un proceso sociohistórico, enfatiza la concepción de actividad práctica como la que determina el desarrollo de la mente.

En la actividad los procesos interactivos entre hombre-mundo son atravesados por una real necesidad presentada por las condiciones históricas concretas. El objeto, como medio de satisfacción de una necesidad, se presenta en la conciencia, en la cualidad de motivo. De esta manera, Leontiev considera solamente como actividad “aquellos procesos que, realizando las relaciones del hombre con el mundo, satisfacen una necesidad especial correspondiente a él” (Leontiev 1988: 68). La actividad, según el autor, tiene como característica el motivo por el cual el sujeto se dispone a actuar a partir de una necesidad:

La primera condición de toda la actividad es una necesidad. Sin embargo, en sí, la necesidad no puede determinar la orientación concreta de una actividad, pues es apenas en el objeto de la actividad que ella encuentra su determinación: debe, por así decir, encontrarse en él. Una vez que la necesidad encuentra su determinación en el objeto (se “objetiva” en el), dicho objeto se convierte en motivo de la actividad, aquello que lo estimula (Leontiev, s/d: 115)¹.

En el concepto de actividad de Leontiev, el carácter psicológico del proceso coincide con el objetivo que llevó al sujeto a ejecutarla. El motivo, aquello que moviliza al sujeto a actuar, precisa coincidir con el objeto. Para ilustrar esa idea Leontiev (s/d) nos sugiere que imaginemos a un estudiante preparándose para un examen con la lectura de un determinado libro, cuando recibe la información de que tal lectura no es necesaria para la prueba. Si después de esa noticia el estudiante continua la lectura, queda evidente que el motivo (contenido del libro) correspondía a una necesidad suya de aprender, de enterarse sobre el asunto del libro, y esto configuraría una actividad. Pero, si por el contrario, después de la noticia abandona la lectura, se trata de una acción, pues el motivo

¹ Esa obra de Leontiev, *El desarrollo del Psiquismo*, fue publicada en Brasil por la Editora Moraes y no consta fecha. La indicación de la obra consta en las referencias bibliográficas.

del estudiante no fue el contenido del libro, sino la necesidad de pasar en el examen. El cuadro abajo sintetiza ese ejemplo:

Cuadro 1

Actividad y acción

Lectura de un Libro		
	Actividad	Acción
Objeto	Contenido del libro	Contenido del libro
Motivo	Contenido del libro	Pasar en el examen

Para comprender mejor la relación entre actividad, acción, objeto y motivo, vale conferir lo que nos presenta el propio Leontiev:

No llevando el objeto de la acción, por su propio a actuar, es necesario que la acción surja y se realice, que su objeto aparezca en la relación con el motivo de la actividad en que entra esta acción. Esta acción está reflejada por el sujeto de una forma perfectamente determinada: bajo la forma de conciencia del objeto de la acción en lo referente al fin. Así, el objeto de la acción no es al final si no su fin inmediato concienciado (Leontiev, s/d: 317).

En el ejemplo citado de la lectura del libro para el examen, el objeto (contenido del libro) tiene una relación determinada con el motivo de la actividad que es salir bien en la prueba. Esto significa que una acción puede transformarse en actividad cuando el motivo se torna también en objeto. Es de esta forma que nacen nuevas actividades. Percatarse de esa dinámica de la actividad significa comprenderla como sistema. Del mismo modo que acciones se transforman en actividades, actividades cuando pierden su motivo se transforman en acciones y acciones cuando se vuelven procedimientos para alcanzar un objetivo se configuran como operaciones.

La estructura psicológica de la actividad propuesta por Leontiev se compone de necesidades, motivos, objetivos y condiciones. Los objetivos son alcanzados por medio de acciones que se concretizan por determinadas operaciones, definidas a partir de las condiciones dadas. En términos generales, los niveles de análisis en la teoría de la actividad podrían presentarse de esta forma:

Actividad dirigida por un motivo
Acciones orientadas a objetivos
Operaciones reguladas por condiciones

Leontiev, en su obra, *Actividad, conciencia, personalidad*, desarrolla la estructura general de la actividad y la sintetiza así:

Del flujo general de la actividad que forma la vida humana en sus manifestaciones superiores mediadas por el reflejo psíquico se desprenden, en primer lugar, distintas –especiales– actividades según el motivo que las impulse; después se desprenden las acciones-procesos

subordinados a objetivos conscientes y, finalmente, las operaciones que dependen directamente de las condiciones para el logro del objetivo concreto dado. (Leontiev 1983: 89)².

Davidov (2002)³, al considerar el aporte de Leontiev en el desarrollo de la psicología, destaca las presuposiciones que orientaron el trabajo del autor con relación a la Teoría de la Actividad:

- estructura común para la actividad, sea externa o interna (psíquica),
- conciencia vinculada al sistema de significados verbales y a los sentidos,
- desarrollo de la conciencia mediado por la comunicación con otras personas.

Davidov (2002), pensando en la dimensión escolar, se vale de la Teoría de la Actividad presentada por Leontiev para defender que esa relación es verdadera cuando permite al individuo realizar la actividad correspondiente en el plano reproductivo. Eso significa considerar que la enseñanza –como forma social de organización capaz de llevar al individuo a la apropiación del conocimiento históricamente acumulado– solamente actúa como fuente de desarrollo del psiquismo, también para el profesor, cuando el sujeto realiza actividad volcada a la apropiación de las capacidades sociales en el plano reproductivo, y que ese no excluye la dimensión creativa del individuo. Dicho de otra forma: el desarrollo de la psiquis humana resulta de la apropiación por el individuo de los resultados del desarrollo histórico-cultural realizado por medio de una actividad reproductiva que no deja de ser creativa. Davidov (2002: 56) nos presenta tres consideraciones bastante elucidativas:

En primer lugar, sin reproducir en forma especial aquello que existe en la cultura, el hombre no puede convertirse en ser cultural; en segundo lugar, en las bases de la cultura se encuentra la amplísima experiencia de la actividad creadora de las personas en referencia a la realidad; en tercer lugar, la reproducción por el individuo humano de las capacidades creadoras –que más tarde podrá desarrollar en su vida concreta– aportando algo nuevo a la experiencia creadora de la humanidad⁴.

Tales consideraciones sobre la teoría de la actividad encuentran consonancia con las que Moura (1998, 2000) ha defendido sobre la actividad orientadora de la enseñanza. El autor, al proponer la actividad orientadora de enseñanza –a ejemplo de Leontiev–

² Traducción libre del original: “Del flujo general de la actividad que forma la vida humana en sus manifestaciones superiores mediadas por el reflejo psíquico, se desprenden en primer término, distintas-especiales- actividades según el motivo que las impulsa; después se desprenden las acciones - procesos subordinadas a objetivos conscientes y, finalmente, las operaciones que dependen directamente de las condiciones para el logro del objetivo concreto dado”.

³ In: Golder, M. *Angustia por la utopía*. Buenos Aires: Ateneo Vigostkyano de la Argentina, 2002.

⁴ Traducción libre del original: “En primer lugar, sin reproducir en forma especial aquello que existe en la cultura, el hombre no puede convertirse en un ser cultural; en segundo lugar, en las bases de la cultura se encuentra la amplísima experiencia de la actividad creadora de las personas con referencia a la realidad; en tercer lugar, la reproducción por el individuo humano de las capacidades creadoras –que más tarde podrá desarrollar en su vida concreta–, aportando algo nuevo a la experiencia creadora de la humanidad”.

como fuente de producción de conocimiento, teje las principales características que la componen:

En primer lugar, ella precisa ser del sujeto. Es decir, debe provocar en el sujeto una necesidad de solucionar algún problema. O, mejor aún: tener su origen en una necesidad. Esta, a su vez, sólo aparece frente a un problema que necesita ser resuelto y para cuya solución exige una estrategia de acción (Moura 2000: 34).

La relación que se puede establecer entre la actividad de enseñanza (Moura 1998, 2000) y el concepto de actividad de Leontiev se refiere a la propia naturaleza de la actividad humana como fuente general del desarrollo del psiquismo. La actividad de enseñanza, al posibilitar a los sujetos la apropiación de un conocimiento históricamente acumulado, está volcada al desarrollo de la psiquis humana. Se realiza aquí la triada defendida por la sicología histórico-cultural, en la cual tenemos el sujeto histórico (alumno), el objeto social (determinado conocimiento, concepto, contenido) y la mediación cultural (el profesor, sus conocimientos, producción cultural, la organización de la enseñanza). Como estructura de actividad (Leontiev 1983), también tiene necesidad (apropiación de la cultura), motivo (conocimiento históricamente acumulado), objetivos (enseñar y aprender) y condiciones (institución escolar). La actividad de enseñanza es así percibida en su dimensión transformadora como instrumento social desencadenador de la formación del profesor y del alumno.

La unidad entre el concepto de actividad de Leontiev y el concepto de actividad orientadora en Moura consiste, sobre todo, en el objetivo de ambas: humanizar. La actividad orientadora de enseñanza es responsable por el proceso de humanización al posibilitar al sujeto aprendiz la apropiación de un conocimiento históricamente acumulado. Leontiev nos convida a imaginar una escena descrita por Pieron en la cual:

Si nuestro planeta fuera víctima de una catástrofe que sólo preservase los niños y en el cual pereciese toda la población adulta, eso no significaría el fin del género humano, sin embargo la historia sería inevitablemente interrumpida. Los tesoros de la cultura continuarían existiendo físicamente, pero no existiría nadie capaz de revelar a las nuevas generaciones su uso. Las máquinas dejarían de funcionar, los libros quedarían sin lectores, las obras de arte perderían su función estética. La historia de la humanidad tendría que recomenzar (Pieron, apud Leontiev, s/d: 291).

Esta escena descrita por Leontiev viene a revelar el sentido atribuido por él al papel de la educación, sobre todo de la que nominamos como formal, que se da en local socialmente reservado para este fin y que llamamos de escuela. Es en la institución de enseñanza que la actividad orientadora asume su naturaleza de transmitir a las nuevas generaciones el movimiento cultural humano presente “en las máquinas, en los libros, en las obras de arte...”. Así, la actividad de enseñar se configura como unidad formadora del profesor y del alumno. Del profesor porque, al realizar su actividad de enseñanza realiza un movimiento de quien pretende enseñar para un movimiento de quien también aprende. Del alumno porque, por la actividad de enseñanza se apropia del conocimiento elaborado históricamente. Esto hace que la actividad orientadora de enseñanza se configure como objeto social que posibilita tanto al profesor como al alumno constituirse como sujeto histórico.

De modo general, las iniciativas de formación continua de profesores se sustentan por una práctica que destituye al profesor de la posición de sujeto de su aprendizaje, proponiéndose a solucionar los problemas y las lagunas de la formación del profesional de la educación, a partir de la implantación de cursos y/o propuestas de enseñanza que no atienden a las reales necesidades de los profesores. Como esa no es la perspectiva con la cual hemos entendido y trabajado la formación de profesores, se hace necesario la elucidación de cuatro presuposiciones que fundamentan nuestros trabajos en esa área formativa.

El primero se refiere a la participación efectiva del profesor como principio de los procesos formativos en los cuales él está inserto, sin lo cual no entendemos que sea posible que se efectúen cambios substantivos en las concepciones y prácticas educativas. El segundo se relaciona con la práctica de investigación que concibe al profesor como colaborador, en una relación entre sujetos, imponiendo a la metodología científica, procesos de sociedad y colaboración, a partir de los cuales el profesor se compromete directamente con o su proceso formativo. El tercero es respecto al *locus* y al contenido de las prácticas formativas realizadas. Por principio, entendemos que el lugar de formación del profesor en situación de trabajo es el contexto de aprendizaje en el cual él está inserto: la escuela. Es en ese espacio y tomando las situaciones que caracterizan su trabajo como contenido de las discusiones, que las prácticas formativas asumen otra cualidad (Alvarado-Prada 1997). El cuarto es el del trabajo colectivo (ibídem). Armonizando con la propia metodología de investigación que hemos propuesto, los procesos formativos alcanzan otra dimensión cuando desencadenados por actividades que tornan prioritarias las discusiones, las reflexiones, en fin, cuando pensados, organizados, practicados y analizados colectivamente.

Tal estructura revela la organización del trabajo pedagógico propuesto por la actividad orientadora de enseñanza, que ha sido uno de nuestros referenciales teórico-metodológicos. La actividad orientadora de enseñanza tiene sus principios apoyados en la Teoría de la Actividad, que defiende la actividad como práctica humana que posibilita el desarrollo del hombre. Los fundamentos de esos estudios se encuentran en la psicología soviética, que se preocupa, particularmente, con la problemática educacional, considerando la escuela como garantía de las condiciones de igualdad. A esa institución es delegado el papel de humanizar (Duarte 1997).

El proceso de humanización es entendido como aquel por el cual el hombre se va apropiando del material cultural desarrollado por la humanidad. En esa perspectiva, al apropiarse de las condiciones materiales, él es transformado y transformador. Dialécticamente, se humaniza al apropiarse la producción histórico-cultural, produciendo cultura. Como afirma Vigostky (1991), el hombre es cultura internalizada.

El proceso de internalización de la cultura está intrínsecamente ligado al trabajo educativo en la zona de desarrollo proximal, dando nueva dimensión a la actividad orientadora de enseñanza. En tal proceso, como ya señalamos, se vuelven imprescindibles las interacciones personales, promotoras de los movimientos inter e intrasubjetivos, constituyentes de las apropiaciones de los significados culturales, con resultados en las operaciones mentales. Emerge de las interacciones la importancia del trabajo colectivo como desencadenador del desarrollo humano.

El trabajo colectivo, en el contexto de la formación continua de profesores, asume un papel mediador dada la posibilidad de que las relaciones interpersonales actúen en

la zona de desarrollo proximal de los sujetos que interactúan en el proceso formativo. Esa dinámica interpersonal impulsa el desarrollo profesional al posibilitar la superación del nivel de desarrollo real de los sujetos. Hay que considerar el continuo devenir en la constitución y desarrollo del hombre. Ese movimiento continuo está explícito en el concepto de zona de desarrollo proximal de Vigostky, en el cual se puede percibir la dinámica continua de la superación del nivel real de desarrollo.

La actividad práctica, tal como es defendida por Leontiev (s/d), desarrolla el psiquismo de hombre. De acuerdo con la Teoría de la Actividad, el psiquismo humano se desarrolla en función de la actividad principal del hombre. Según Leontiev (s/d) son tres las actividades principales en el curso del desarrollo humano: en la infancia es jugar, en la juventud es estudiar y en la edad adulta es trabajar. El pasaje de un período a otro no es marcado por la edad o por una etapa del desarrollo del hombre, sino por la actividad principal que desarrolla. Es el lugar social ocupado por los sujetos que define la actividad principal. En el caso del profesor, la actividad principal es la enseñanza.

La actividad orientadora de la enseñanza debe ser comprendida como el objeto de la actividad del profesor (Serrão 2004). Tal como es definida por Leontiev (s/d), la actividad es entendida como un conjunto de acciones que, aisladamente, no tendrían, aparentemente, significado. Para configurar actividad es necesario que ese conjunto de acciones presente una necesidad común que coincida con el objeto. Así, el motivo que es el que moviliza la actividad tiene que coincidir con el objeto. Las acciones, a su vez, dependen de los objetivos. Comprendida de esa forma, la actividad orientadora de enseñanza

tiene una necesidad: enseñar; tiene acciones: define el modo o procedimiento de cómo colocar los conocimientos en juego en el espacio educativo, y elige instrumentos auxiliares de enseñanza: los recursos metodológicos adecuados a cada objetivo y acción (...). Y, finalmente, los procesos de análisis y síntesis, a lo largo de la actividad, son los momentos de evaluación permanente para quien enseña y aprende (Moura 2000: 155).

La actividad orientadora de enseñanza ha sido el contenido en nuestras investigaciones y, al mismo tiempo, método de las dinámicas formativas desarrolladas con los profesores en ellas involucrados. Es contenido porque pensar la actividad de enseñanza implica que el docente tenga una necesidad que coincida con el objeto, que planee un conjunto de acciones de acuerdo con las condiciones, que analice y sistematice los procesos y productos de la actividad, como medio para evaluar el trabajo. Todo ese proceso es contenido de las discusiones de la práctica pedagógica que el profesor desarrolla y, por lo tanto, es contenido de las dinámicas formativas que hemos desarrollado a partir de nuestras investigaciones. Es método porque orienta la organización de las actividades de investigación junto a los profesores. Al tratarse de investigación colaboradora, la relación del investigador con los demás miembros del grupo es relación de sujeto con sujeto, imponiendo la necesidad de constituirnos como un grupo y de tener necesidades colectivas. Como colectivas esas necesidades deben, por lo tanto, coincidir con los objetivos del colectivo del grupo. De esta forma, esas necesidades y objetivos no pueden ser apenas del investigador, tienen que ser del grupo. De la misma manera, el grupo deberá elaborar un plan de acción y, a partir de la ejecución de ese plan, analizar y sintetizar los procesos y productos.

Por lo tanto, la actividad orientadora de la enseñanza fundamenta teórica y metodológicamente el desarrollo de nuestras investigaciones, haciendo de esa perspectiva un proceso formativo para todos los involucrados.

En el contexto de ese referencial, la formación con la cual hemos trabajado involucra proceso de colaboración en el cual el profesor asume también el papel de investigador y ese, el papel de profesor, en un ambiente de conocimientos compartidos. Tenemos entendido que eso es absolutamente necesario, pues compartimos la idea de que los cambios efectivos, verdaderos y concretos en la sala de clases, sólo pueden ser consagrados cuando son producidos y promovidos por el propio profesor. Es en esa perspectiva que se entiende la formación del profesor en situación de trabajo.

Las presuposiciones que consubstancian nuestros trabajos de investigación se fundamentan en el colectivo, en la formación en servicio (contexto de aprendizaje del profesor), en fin, en la idea de que es en el embate de la formación y de la actuación que el docente desarrolla una didáctica práctica, posible de encaminarse rumbo a la pedagogía alternativa (Martins, apud André 1994).

En la continuidad de nuestra discusión, destacamos que los conocimientos docentes no son contruidos apenas en los cursos de licenciatura. Ellos se constituyen en el transcurso de la historia de vida del sujeto y, fundamentalmente, en la actividad práctica docente, fruto de la experiencia adquirida, indudablemente, en el espacio de representación de los profesores: la sala de clases (Penn 1994).

Basada en esos principios, se desarrolló nuestra investigación, intitulada, “La organización de la enseñanza y el desarrollo de la autonomía y de la afectividad en la formación y en la práctica docente”. Tal investigación, financiada por el CNPq y por el PAPE/PIBIC de la Universidad de Uberaba (UNIUBE), Minas Gerais, Brasil, tuvo como *locus* un Centro Municipal de Educación Infantil (CEMEI), de la ciudad de Uberaba/MG/BR, involucrando a tres profesoras investigadoras (de la UNIUBE de Uberaba/MG/BR; de la USP de Ribeirão Preto/SP/BR y del Laborarte de la FE/UNICAMP), dos alumnas de Iniciación Científica de la UNIUBE y las profesoras del CEMEI, en una cooperación entre la red municipal de enseñanza y las referidas instituciones universitarias.

EL objetivo principal de ese proyecto fue el de desarrollar un proceso de formación continua con el grupo de profesores de la institución, tomando la actividad orientadora de enseñanza, organizadora del trabajo pedagógico del profesor, como desencadenadora de los procesos de constitución de la autonomía y de la afectividad.

Con base en los principios teóricos presentados, teníamos como hipótesis la idea de que los procesos de mediación desarrollados por el colectivo escolar, como la organización de la enseñanza son desencadenadores de procesos formativos, colocando al profesor en situación de desarrollo profesional. Indagando sobre la constitución de la autonomía y de la afectividad en situaciones de formación, se configuró la presente investigación.

De esa forma, se adoptó la metodología de la investigación-acción, en la cual se hace clara una propuesta de investigación de colaboración, definida por Garrido (1998). Con esa perspectiva metodológica, los datos fueron contruidos con el grupo de investigadores y profesores a partir de discusiones, planificaciones, desarrollo de actividades didáctico-pedagógicas, evaluaciones realizadas con el colectivo de los profesores, en fin, a partir de diferentes intervenciones realizadas por el grupo de investigadores en el contexto del

CEMEI. En ese sentido, se estableció una relación de colaboración, lo que posibilitó el desarrollo de la investigación y, al mismo tiempo, la formación continua de profesores en servicio. Así, la investigación no fue sobre los profesores, sino concretizada con ellos.

El punto de partida para el desarrollo de ese trabajo fue el referencial teórico-metodológico de la Actividad Orientadora de la Enseñanza (Moura, 2000), fundamentada en la Teoría de la Actividad (Leontiev 1978a y 1978b). De acuerdo con esa perspectiva teórica, el hombre se desarrolla en la situación de actividad. En el caso del profesor, la actividad principal es la enseñanza. Por lo tanto, es en la organización de la enseñanza (entendida en la complejidad de los procesos de planificación, ejecución y evaluación) que el profesor puede desarrollarse, formarse. Por esa razón, las actividades formativas desarrolladas se apoyaron en la Actividad Orientadora de la Enseñanza (Moura 1998, 2000) como desencadenadora de la formación continua de los profesores. De ese modo, el referencial teórico del trabajo definió la organización metodológica de los encuentros formativos, constituyéndose, también, en un referencial metodológico de la investigación.

Así, realizamos en el CEMEI encuentros formativos, a partir de los cuales discutimos junto a las profesoras su contexto de trabajo, las dificultades y necesidades profesionales.

Tales encuentros posibilitaron consolidar un vínculo de colaboración entre los profesores del CEMEI, las profesoras investigadoras y las alumnas de Iniciación Científica, situación absolutamente necesaria para las dinámicas formativas, de acuerdo con la perspectiva de la actividad orientadora de la enseñanza.

Con el propósito de crear necesidades y objetivos comunes a los miembros del grupo, fueron desarrolladas actividades que partieron, inicialmente, de las aproximaciones afectivas de los sujetos involucrados, a fin de establecer vínculos y relaciones interpersonales significativas, propicias al inicio del proceso formativo.

La investigación se desarrolló en el espacio de actuación del profesor, cualquiera que sea, la escuela, constituyéndose un grupo en el cual profesor-investigador, investigador-profesor y alumno-investigador se encontraron en permanente estado de colaboración, discutiendo y reflexionando la práctica pedagógica, sus límites y posibilidades.

En ese contexto, las dinámicas de grupo desarrolladas en los encuentros formativos se fundamentaron en la presentación de situaciones-problema a los profesores. Las búsquedas de alternativas para esas situaciones suponen el desencadenamiento de nuevos conocimientos referentes a la propia práctica docente, considerando las cuestiones de la autonomía y de la afectividad.

El trabajo colectivo, a partir del cual profesoras, investigadoras y alumnas de Iniciación Científica discuten y organizan la práctica pedagógica, desencadena procesos formativos, propiciando cambios en la calidad de las relaciones afectivas y de autonomía, en el ejercicio educativo.

Evidenciamos, a partir de esos estudios, la importancia de profundizarnos en la comprensión de las contribuciones de la sicología histórico-cultural a la formación continua de profesores, puntualizando los fundamentos que orientan esas prácticas, para que, por las acciones formativas, desarrolladas en proyectos de esa naturaleza, puedan ser develados los fundamentos teórico-metodológicos desencadenadores de la formación del profesional docente.

REFERENCIAS

- Alvarado Prada, Luis Eduardo. 1977. *Formación Participativa de Docentes en Servicio*. Cabral Editora Universitaria.
- André, Marli E.D.A. 1994. Proceso Colectivo de Construcción del Saber Docente. *Anales de la 17ª Reunión Anual de la Asociación Nacional e Investigación y Pos-Graduación en Educación*. Caxambu.
- Davidov, V. 1982. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Davidov, V. 2002. El aporte de A N. Leontiev al desarrollo de la psicología. En Golder, M. *Angustia por la utopía*. Buenos Aires: Ateneo Vigostkyano de la Argentina.
- Duarte, Newton. 1997. *Ontología e Historicidad: contribuciones a una reflexión filosófico-ontológica sobre el trabajo educativo*. Artículo Inédito. Araraquara.
- Garrido, Elsa *et al.* 1998. La investigación colaboracionista en la escuela como abordaje para el desarrollo profesional de profesores. Panel presentado en el IX Encuentro Nacional de Didáctica y Práctica de Enseñanza (ENDIPE). Aguas de Lindóia.
- Leontiev, A. *El desarrollo del Psiquismo*. São Paulo: Ed. Moraes, s/d.
- Leontiev, A. 1983. *Actividad, Consciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. 1988. Una contribución a la teoría del desarrollo de la psiquis infantil. En Vigostky, L. *et al. Lenguaje, desarrollo y aprendizaje*. São Paulo: Ícone.
- Moll, L. C. 1996. *Vigostky y la educación: implicaciones pedagógicas de la psicología socio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Moura, Manoel Oriosvaldo de. 1998. La educación escolar como actividad. En: *Encuentro Nacional de Didáctica y Práctica de enseñanza, 9. Anales. Viendo la cualidad de enseñanza a partir de la sala de clases*. Aguas de Lindóia FEUSP.
- Moura, M. O. 2000. *El educador matemático en la colectividad de formación*. Una experiencia con la escuela pública. São Paulo: FE/USP. Tesis de Libre Docencia.
- Penin, S.T. de S. 1994. La Profesora y la Construcción del Conocimiento sobre la Enseñanza: algunas mediaciones. *Anales de la 17ª Reunión Anual de la Asociación Nacional e Investigación y Pos-Graduación en Educación*. Caxambu.
- Serrão, Maria Isabel B. 2004. *Estudiantes de Pedagogía y la "Actividad de Aprendizaje" de la Enseñanza en Formación*. São Paulo: USP (tesis de doctorado).
- Vigostky, L.S. 1991. *La formación social de la mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wertsch, J.V. 1988. *Vigostky y la formación social de la mente: cognición y desarrollo humano*. 1ª ed., Barcelona: Paidós.