

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

EL MOVIMIENTO DE LA  
ESCUELA MODERNA PORTUGUESA

- SU CARACTERIZACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE QUIENES LO CONS-TRUYEN.
- LA EVOLUCIÓN DE LOS CONCEPTOS PEDAGÓGICOS Y DE FORMA-CIÓN.

Vol. I

**AUTOR:** *Pedro Francisco González*

**DIRECTOR:** *Dr. D. José María Hernández Díaz*

SALAMANCA  
1999

## INTRODUCCIÓN

Procesos rápidos y radicales de alteración caracterizan el mundo social, político, económico y cultural de nuestros días. El cambio que, según Ferry (1991, p. 20), significa “*ruptura, mutación inacabada*”, se nos impone a cada paso, en todos los campos, nos obliga a actuar y, más o menos, a cambiar.

El empeño en la construcción –que se pretende continua y permanente–, de una sociedad cada vez más democrática obliga a la participación de los diferentes elementos de la sociedad en sus diversos campos de intervención.

Las exigencias sociales, institucionales y profesionales del mundo de hoy se traducen en un panorama complejo –sembrado de múltiples factores, sobre los cuales no siempre tenemos total dominio– que constituye el ambiente de actuación y formación del profesor.

Es necesario conocer mejor este ambiente institucional y profesional donde desempeña el profesor sus funciones, con la finalidad de explicitar las necesidades, expectativas y exigencias pedagógicas, profesionales y sociales que de ahí derivan. Por ahí, pasan los vectores que influirán en la conceptualización de la educación y, consecuentemente, en el papel del profesor y el papel de la formación.

Esta tarea se reviste de mayor importancia si creemos con Perrenoud, que el destino de los alumnos no es ajeno a la acción de los profesores, aunque éstos no sean los únicos poseedores de las “*llaves*” de los problemas del sistema social y educativo (1993, p. 11).

No obstante, consideramos que es posible delimitar un espacio de libertad, que se vislumbra arduo, en el cual se encuentra la formación de profesores, que se sitúa en una tensión entre dentro y fuera, la implicación y la distancia, el realismo y el idealismo.

Contribuciones para mejorar y enriquecer los procesos de formación, tanto de profesores como de otros profesionales, se han venido produciendo desde diferentes sectores. Estas aportaciones se traducen en los fundamentos y sistematizaciones que se proponen desde los ámbitos teóricos y en el reconocimiento de los resultados de la reflexión que se viene realizando desde el propio campo práctico.

El trabajo de investigación, que pretendemos emprender, se centra en el análisis de las aportaciones y caracterización de su evolución, en el terreno de la pedagogía y de la formación de profesores, que viene realizando un movimiento de renovación pedagógica portugués, con más de treinta años de inversión en el ámbito de la formación de profesores y en la producción de alternativas pedagógicas. Se trata del *Movimento da Escola Moderna Portuguesa*.

Intentaremos realizar una caracterización de las ideas, conceptos y principios de sus propuestas pedagógicas y de formación y nos aproximaremos a la descripción de su evolución, desde la perspectiva de los miembros de este Movimiento. Para una mejor comprensión, será necesario llevar a cabo, simultáneamente, una descripción de los contextos históricos y sociales en los cuales se va produciendo la evolución de esta propuesta pedagógica, objeto de esta investigación.

Entendemos que una dimensión decisiva de un Movimiento de Renovación Pedagógica, como el que vamos a investigar, es la dimensión humana. De ahí la necesidad conocer la vida de sus miembros y acercarnos a sus características más singulares. Por eso vamos a analizar, también, la dimensión más personal de este Movimiento a través de sus integrantes.

En la revisión bibliográfica que realizamos no encontramos referencias a investigaciones del tipo que vamos a emprender. Los trabajos de investigación que inciden sobre movimientos pedagógicos se

centran, fundamentalmente, en los aspectos pedagógicos o de la formación, sin indagar en la génesis y el contexto humano y social en el que se producen. Los trabajos de investigación sobre las construcciones pedagógicas, persisten en (o se quedan con) una visión parcelar y muy específica, lo que, muchas veces, puede alimentar la idea de construcciones ideológicamente neutras.

Entendemos que resulta imprescindible recoger las “*falas*” de las personas que van irguiendo una estructura pedagógica. La explicación de elaboraciones y propuestas pedagógicas y de formación puede estar en las personas que lo construyen.

A pesar de existir alguna producción escrita sobre aspectos del trabajo pedagógico y de formación, que viene siendo elaborada por los integrantes de este Movimiento, entendemos que una gran parte de la esencia de sus propuestas, ideas y principios, no se encuentra (o no se dejó traducir) en los escritos.

La producción escrita que referimos se trata, fundamentalmente de publicaciones realizadas desde el propio Movimiento. Los escritos que existen producidas desde fuera del MEM evidencian un desconocimiento de este Movimiento de Renovación Pedagógica. Reducen sus referencias a unas pocas líneas, lo que denota una gran superficialidad. No avanzan con críticas. Las apreciaciones positivas son siempre muy cautelosas, tal vez, por desconocimiento.

La mayoría de los trabajos escritos que se relacionan con el Movimiento son realizadas por personas del Movimiento o, afectivamente, muy próximas.

El conocimiento del Movimiento que tenemos hasta el momento de iniciar esta investigación nos sugiere que este grupo se caracteriza por una fuerte tradición de transmisión oral de su cultura. Es decir, lo

esencial de un grupo humano como el que vamos a investigar, parece ser que es no captado por escrito.

Entendemos que, analizando sus “*falas*”, podremos hurgar más allá de las propuestas y prácticas pedagógicas y ver la cosmovisión subyacente, lo que nos ayudaría a comprender mejor, y más profundamente, a un grupo como el que constituye este Movimiento, y también a percibir mejor la construcción pedagógica en la que están empeñados.

Con la finalidad de ir definiendo el marco teórico que sustentará el tema objeto de nuestro estudio, vamos a detenernos, en la primera parte del trabajo (Parte I), en el análisis y descripción del papel del profesor y de las características y principios de la formación inicial y permanente de profesores en el mundo de nuestros días. Con esa intención, vamos a proceder a realizar una revisión bibliográfica y conceptual de este ámbito.

Consideramos que esta fundamentación teórica, que abarque un campo conceptual amplio, resulta necesaria para situar las aportaciones del Movimiento de Renovación Pedagógica que vamos a investigar en un ámbito más vasto, dentro del contexto de la formación y de la pedagogía.

Es necesario discutir el concepto (o los conceptos) de profesor que hoy se defienden en el ámbito pedagógico (Capítulo N° 1), con la finalidad de utilizarlo como referencia para lectura de los datos que haremos en la investigación que llevamos a cabo. Nos interesa confrontar con el papel que se le atribuye al profesor desde el Movimiento que estamos analizando.

Las elaboraciones conceptuales sobre formación (permanente e inicial) que se aceptan en la actualidad (Capítulos N<sup>tos</sup>. 2 y 3) son pertinentes como referentes para un Movimiento empeñado en la forma-

ción. Por su parte, también las perspectivas de formación elaboradas por los movimientos de renovación pedagógica pueden y deben ser consideradas en el espectro de propuestas de formación que, hoy, se presentan y ponen a disposición de los profesores.

Es decir, podemos llegar a evaluar la calidad de las propuestas pedagógicas realizadas desde el Movimiento al realizar una confrontación honesta con otras perspectivas o propuestas (o por lo menos, tenerlas en cuenta).

También abordaremos el análisis de las contribuciones de algunos pedagogos a quienes podemos considerar como los precursores del Movimiento de la Escuela Moderna. Vamos a incidir, especialmente, en aquéllos que, desde Portugal, tuvieron contactos con las ideas pedagógicas más avanzadas que se desarrollaban en algunos países de Europa y que, a veces, llevaron a cabo destacadas experiencias en el terreno concreto de sus instituciones.

El análisis bibliográfico y conceptual que abordaremos, no tiene sentido, únicamente, por sí mismo, sino como plataforma para orientar y sustentar los propósitos y conclusiones de la investigación que llevaremos a cabo. También deberá servir como coordenadas desde las que se plantea y se aborda la cuestión que nos ocupa.

Pretendemos, al reunir y sistematizar las aportaciones de diferentes autores, muchos de ellos del ámbito universitario, llegar a elaborar una plataforma teórica para comprender y, tal vez, valorar las contribuciones tanto de las sistematizaciones teóricas como de las aportaciones desde la perspectiva de la práctica realizadas por este grupo de docentes.

Queremos que este trabajo constituya un momento de diálogo entre la lógica de la teoría y la lógica de la práctica en la tarea pedagógica realizada por los profesores. Es decir, pretendemos una valoriza-

ción del ámbito de la construcción práctica de la pedagogía, que también va produciendo un sustento teórico.

Entendemos que muchas veces no se reconoce (o no se conoce) ni se comprende en los ámbitos universitarios las aportaciones fundamentadas y serias de esforzadas construcciones pedagógicas realizadas por profesores en el terreno del trabajo del día a día en la escuela.

Por eso, vamos a procurar recoger, sistematizar y presentar en esta tesis la estructura pedagógica que este Movimiento viene elaborando, contada por sus propios constructores, con la intención de añadir una voz al coro de voces del mundo universitario, muchas veces hegemónicas en el ámbito de la pedagogía, de la formación y de la investigación en este campo.

En la Parte II de esta tesis nos dedicaremos a analizar, reflexionar y justificar la estrategia metodológica adoptada para la realización del trabajo de investigación que desarrollamos.

De la revisión bibliográfica que realizamos tampoco surgen trabajos de investigación realizados con movimientos de renovación pedagógica a partir de sus miembros, que será la perspectiva de investigación que vamos aquí utilizar.

La opción por una metodología de investigación cualitativa deriva de la perspectiva desde la que decidimos realizar el análisis de nuestro objeto de estudio.

Vamos a intentar caracterizar este Movimiento y sus miembros teniendo en cuenta la perspectiva de ellos mismos. Es decir, nuestra interpretación será realizada a partir del análisis de los datos que recogeremos de las declaraciones de estos docentes. Vamos a confrontar las descripciones de nuestros interlocutores entre sí y con informaciones provenientes de otras fuentes.

De esta manera, la principal fuente para nuestra investigación será constituida por entrevistas realizadas a los profesionales de la educación que forman parte del Movimiento y que aceptaron colaborar con nosotros.

El principio subyacente a esta perspectiva de investigación se caracteriza por considerar que las percepciones, apreciaciones y creencias de las personas asientan en mundos construidos por nosotros mismos y que acabamos por considerar realidad.

En esta línea, entendemos que la comprensión del comportamiento humano tiene sentido en función del contexto. Para comprender la inter-relación de los diferentes elementos constitutivos del contexto es preciso verlos como una totalidad.

La muestra con la que trabajamos está constituida por un grupo de profesores de este Movimiento Pedagógico. Fuimos a buscar a aquellos docentes que participaron en los primeros momentos históricos del Movimiento. También contamos, en el grupo que colaboró con nosotros, a aquéllos que, en la actualidad, lideran alguna dimensión importante en la propuesta pedagógica elaborada por el colectivo del Movimiento, aunque no hayan pertenecido al primer conjunto de “*históricos*”.

Aunque no tenemos la intención de considerar desde una perspectiva histórica la evolución de la construcción de este Movimiento, a lo largo del trabajo nos encontraremos con situaciones que requieren una contextualización histórica, por lo que deberemos atender esta dimensión para una mejor comprensión de las aportaciones y propuestas pedagógicas.

Por último, en la Parte III, nos centraremos en el análisis de los datos recogidos y exposición de los resultados que alcanzamos.



En un primer momento vamos a presentar una breve aproximación histórica del MEM y una caracterización de sus prácticas de formación y de su acción pedagógica. Para esta tarea nos apoyaremos en documentación escrita.

Con relación a la parte fundamental de este trabajo, organizamos la presentación de los resultados del análisis de los datos recogidos en dos grandes conjuntos.

El primero (El Sí Mismo) recoge los resultados de nuestra interpretación relacionados con la caracterización de las personas (profesores) que constituyen el Movimiento de la Escuela Moderna, objeto de nuestro estudio.

Este primer conjunto fue organizado en tres grandes dimensiones. La dimensión I reúne nuestra lectura de las declaraciones de nuestros interlocutores que tienen que ver con aspectos del contexto, como son su origen socioeconómico, el ambiente socio-político, así como referencias a grupos a los que pertenecían y las consecuencias en el ámbito del desarrollo de su conciencia política y de su espíritu de militancia.

Aquí, vamos encontrar los elementos que nos permitan conocer en su contexto a los miembros del Movimiento. Tendremos en cuenta, fundamentalmente, el contexto socio-político de los años previos al 25 de abril de 1974, así como el período siguiente hasta llegar a momentos de más estabilidad política y social.

La pertenencia a grupos en esos momentos históricos nos pueden proporcionar elementos de análisis relacionados con el desarrollo de la conciencia política de nuestros entrevistados. Será ésta una oportunidad interesante para cruzar los datos que analizamos en la perspectiva de comprender mejor la implicación de estas personas en una causa social como es la defendida desde el Movimiento.

La dimensión II contiene referencias al aspecto que consideramos más personal. Aquí, nos encontraremos con sus experiencias y las figuras que ellos consideran significativas, así como la imagen de sí mismo que fueron construyendo.

Las dimensiones de las experiencias que nuestros interlocutores consideran decisivas, así como las figuras influyentes en su trayectoria personal y profesional, pueden echar luz sobre aspectos singulares de su personalidad y del grupo que estamos analizando.

En la dimensión III, nos encontraremos con una aproximación a la cosmovisión que ilumina la actuación de nuestros interlocutores. Consta en esta dimensión las elaboraciones conceptuales referidas a la sociedad, la educación, la formación, el papel del profesor y el concepto de alumno.

Posiblemente, sea esta dimensión la que recoja las características más importantes que definan la singularidad de estas personas.

En el segundo conjunto (El MEM) presentaremos los resultados de nuestro análisis que intentará reflejar la caracterización del Movimiento en sí. Este esfuerzo intelectual para intentar separar estos dos aspectos, se justifica sólo por fines académicos, pues consideramos que el Movimiento es el profesorado (la persona) y sus prácticas.

Este conjunto fue organizado en cuatro dimensiones. La dimensión I reúne referencias al sí mismo del Movimiento. Es decir, su imagen, los momentos importantes, su cultura, la dialéctica que se produce en su seno y los liderazgos.

Encontraremos en esta dimensión los aspectos más singulares de este Movimiento. Aquí desarrollaremos las características que lo identifican en su originalidad.

La secuencia de momentos que son considerados claves en la perspectiva de las personas entrevistadas es presentada siguiendo una

línea que permitirá aproximarnos al desarrollo histórico de este Movimiento.

Desarrollaremos también la elaboración del concepto de cultura pedagógica que el grupo que estamos analizando viene construyendo. Posiblemente, encontremos aquí el núcleo de su singularidad.

La relación dialógica, que es cultivada en el seno del Movimiento entre las elaboraciones desde una perspectiva teórica y las propuestas construidas en el campo de la práctica, será objeto de análisis en este apartado.

El último aspecto que es analizado en esta dimensión se relaciona con la construcción de liderazgos democráticos e informales (¿naturales?) en el grupo del Movimiento.

En la dimensión II se recogen referencias elaboradas desde una perspectiva de relación: el ambiente afectivo, los conflictos y las relaciones con los otros.

Los aspectos que emergen aquí tienen que ver, fundamentalmente, con una dimensión relacional tanto interna como con un ámbito más vasto y exterior. Será analizado aquí un aspecto decisivo que tiene que ver con la búsqueda de equilibrio entre el recogerse sobre sí mismo y la abertura hacia las exigencias de la realidad contextual.

La dimensión III incluye elementos de influencia en el Movimiento: Freinet, otras figuras significativas y el papel de algunas instituciones.

Quisimos prestar un homenaje a Freinet, por su contribución fundamental a la pedagogía, dedicando un apartado en el contexto de otras figuras e instituciones que ejercieron influencia tanto en el Movimiento como en la pedagogía de nuestros días.

La última dimensión presenta los aspectos organizacional e instrumental: organización y estructuración del Movimiento, organización de la formación y técnicas e instrumentos pedagógicos.

Subrayaremos aquí la predominancia de la dimensión humana de las estrategias, estructuras o instrumentos de que se sirve el Movimiento para llevar a cabo sus principios y propuestas pedagógicas.

Recordemos aquí a Andy Hargreaves (1996) que en la introducción de su libro “Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)” nos advierte que *“incluso los instrumentos de transformación mejor intencionados... se anulan porque se encajan en modelos mecanicistas...”* (pág. 29).

La parte final consistirá en la elaboración de una propuesta de conclusiones. Pretendemos realizar aquí una síntesis del trabajo que realizamos, destacando las contribuciones para la pedagogía y la formación de profesores de parte del MEM. También presentaremos una síntesis de la caracterización de las personas que construyen el Movimiento que nos ocupa.

En esta parte incluiremos, también, las sugerencias que, entendemos, se podrán realizar con vistas a la continuación de otros trabajos de investigación susceptibles de ser llevados a cabo, teniendo en cuenta las aportaciones con que consigamos contribuir.

Reconocemos que la lógica que imprimimos a nuestro trabajo, aunque pueda ser justificada, no es más que una entre otras lógicas posibles. Esta apreciación es válida tanto para la estructura general de este trabajo, como para la parte más substancial, es decir la Parte III, en la que presentamos los resultados del análisis e interpretación que llevamos a cabo.

Por último, unas palabras de agradecimiento. Tal vez por razones de autenticidad o, quizás, por una cuestión de conveniencia de perspectiva de vocabulario, se hará en primera persona.

Para llevar a cabo un trabajo de la dimensión que considero que tiene el que estoy presentando, resultan necesarias las contribuciones de otras personas. Difícilmente lo podría haber hecho en solitario.

En un primer momento y en lugar destacado quiero mencionar a mi mujer, Filomena, que me “*encorajou*” y apoyó, pacientemente, durante estos largos meses de trabajo. Tengo que encontrar formas de recuperar las vacaciones y fines de semana (y fueron bastantes) que no nos tomamos por causa de la tesis.

También quiero agradecer a mi hijo, Ângelo, que me permitió usar el ordenador para otras funciones aunque no sean juegos. Con sus 13 años está reclamando que le acompañe en los paseos de bici, está reclamando tiempo para que le escuche las peripecias de su vida escolar y deportiva y está reclamando... el ordenador para los juegos.

Un agradecimiento sincero a mi orientador. Un aspecto que quiero destacar tiene que ver con la confianza que me manifestó desde el primer momento de nuestro encuentro. Su confianza me convenció a “*acreditar*” en mis capacidades y posibilidades. Su desafío de trabajar un tema o aspecto relacionado con el Movimiento vino al encuentro de mis proyectos. Subrayo la honestidad de sus palabras y la disponibilidad durante este tiempo.

Un lugar especial en esta lista de agradecimientos le corresponde a los 23 profesores que aceptaron contar sus vidas. Sin ellos no habría Movimiento y no habría desarrollado yo este tema. Les agradezco la disponibilidad para realizar las entrevistas, la confianza para contarme sus vidas, “*o voto de confiança*” en los momentos en que yo

tenía apenas dos o tres objetivos claros en mi cabeza sobre el trabajo que quería hacer.

A Sérgio Niza manifiesto mi gratitud por la lectura de este trabajo, por sus palabras oportunas para “*aprimorar*” esta tesis, por sus pertinentes orientaciones, por su disponibilidad, por esa preocupación de “*pai*” para que el hijo salga bien. Y lo digo sin ironía...

A Júlio Pires por haber dedicado tiempo a leer la tesis. Sus comentarios agudos y sinceros sobre la estructura y conceptos del trabajo fueron de una ayuda fundamental. El hecho de él ser “*miudinho*” con los formalismos académicos me ahorrarán algunos dolores de cabeza.

Al profesor Rogério Fernandes que me facilitó un precioso material de consulta para una parte de esta tesis.

A Pascal Paulus por las veces que “*chateei*” pidiendo documentos del Centro de Recursos del Movimiento.

A mi cuñada Isabel, a Fernando y a Miguel les agradezco el cobijo que me dieron en su casa las veces que debía ir a Lisboa por causa de las entrevistas.

A mis suegros Arlindo y Maria do Carmo, que siempre se manifestaron disponibles para “*acudir*” en la eventualidad del “*orçamento*” familiar precisase, ya que éste estaba siendo “*esticado*” con los gastos inherentes a la tesis.

A los colegas del Movimiento porque son como son.

## PARTE I

No es posible comprender la estructura conceptual y de principios de la formación de profesores en la actualidad sin explicitar previamente, por lo menos, el papel que se le quiere atribuir, o se le atribuye, a éstos en el nuevo contexto social, económico, cultural y político.

Aunque no despreciamos una profundización mayor de la caracterización conceptual de estos ámbitos contextuales (social, económico, político, etc.), consideramos que resultará innecesario para la línea y propósitos de este trabajo.

Así, trataremos de deslindar, en este apartado de la investigación, las características del papel que se espera que juegue el profesor (Capítulo N° 1); procuraremos aproximarnos a la estructura conceptual y principios orientadores de la formación permanente de los profesionales de la educación (Capítulo N° 2) e intentaremos acercarnos a una caracterización de la formación inicial del profesorado (Capítulo N° 3).

Los conceptos y principios orientadores van a ser analizados sin la pretensión de empeñarnos en definiciones supuestamente rigurosas que expresen en pocos términos toda la naturaleza y peculiaridad de cada uno de ellos, ya que la condensación de un concepto puede llevar a disminuir la riqueza del mismo. Por eso, aquí, en esta parte de la tesis, vamos a extendernos en el desarrollo de los conceptos escogidos, apoyándonos en las contribuciones de varios autores.

Estos conceptos y principios vendrán a constituir una urdimbre cuyos hilos se repiten y entrecruzan en varios momentos y situaciones

y, a veces, por motivos diferentes, aunque, en virtud de sus puntos comunes, se han ido estableciendo consensos relativos sobre ellos, y que se pretende que sustenten los procesos formativos.

En el Capítulo N° 4 trataremos de acercarnos a un análisis de las propuestas de la Escuela Nueva y alguna de sus implicaciones en la pedagogía en Portugal hasta la segunda mitad de este siglo. Nos aproximaremos a la caracterización de algunos de sus defensores que evidenciaron alguna actuación significativa desde los momentos iniciales de la implantación de la República (1910) hasta la creación del Centro Infantil Helen Keller, que podemos considerarlo como parte de la génesis del movimiento de renovación pedagógica que vamos a analizar más adelante.



## **CAPÍTULO N° 1**

### **1. EL PAPEL DEL PROFESOR**

En este apartado realizaremos un desglose de las concepciones del papel del profesor, en un contexto caracterizado, por una parte, por las exigencias derivadas de las alteraciones económicas, sociales y políticas del mundo contemporáneo y, por otra, por las concepciones que se fueron elaborando en torno a la educación y a la enseñanza, muchas veces como consecuencias de las alteraciones acaecidas en los ámbitos referidos anteriormente, y también gracias a las aportaciones producidas en el campo de la psicología, de la sociología y de otras ciencias que estudian la educación.

Como la influencia de los conceptos de educación y enseñanza es significativa en la definición de un papel para el profesor, y en razón de la evolución que éstas han venido sufriendo a lo largo de los tiempos, entendemos que será necesario, para una mejor comprensión, realizar una clasificación, en dos grandes apartados, de la descripción de este papel.

Así, por un lado, nos dedicaremos a caracterizar el papel del docente derivado de una pedagogía que trataba de responder a las exigencias de una época y realidad anteriores a las actuales. Posteriormente, nos vamos a detener en las funciones atribuidas a los profesores en un ámbito más cercano y actual.

## 1.1. LA SOCIEDAD, LA ESCUELA Y EL PAPEL TRADICIONAL DEL PROFESOR

Nóvoa refiere que

*“En un pasado lejano no había escuelas. Las sociedades se educaban por otras formas y procesos, en tiempos y lugares de la vida del día a día. Más tarde fueron inventados espacios consagrados a la educación de los hombres”* (1995, p. 7 citado por Nunes, 1995, p. 233).

Medeiros (1973) nos recuerda que, antes de la aparición de la escritura, los conocimientos se transmitían de generación en generación por vía oral. Los que querían aprender se reunían alrededor de aquellos hombres que eran los poseedores de conocimientos.

En la Edad Media, el acceso al libro manuscrito era difícil y para adquirir conocimientos los que querían aprender se agrupaban con los que tenían posibilidades de consultar documentos escritos, que eran los poseedores del saber.

En este contexto, la exposición oral adquirió fundamental importancia, era el centro de toda la vida escolar, como único medio de enseñanza (p. 44).

Para entender el papel que se le atribuye al profesor en ese ámbito, resulta conveniente precisar algunas características de este modo de hacer en la educación escolar, centrada en la exposición oral, que Medeiros denomina tradicional, didáctica o clásica.

Esta autora encuentra que una de estas características es la separación entre el «pensamiento» y la «acción». En los pueblos más antiguos «pensamiento» y «acción» constituían un todo sincrético en interacción constante, todavía no se había estructurado una reflexión desarticulada de la acción.

Ya es, en la Grecia antigua, cuando el hombre alcanza un cierto nivel de desarrollo económico y social, lo que permite a algunos el lujo

de reflexionar, sin preocuparse de otros aspectos más “*banales*”<sup>1</sup> de la vida, olvidando “*que todo había comenzado por la acción y que el hombre había sido técnico antes de ser filósofo*” (p. 45).

Esta autora describe los fundamentos psicológicos y filosóficos de esta forma de hacer la educación centrada en la exposición oral que explican y exigen determinado comportamiento o papel por parte del profesor.

Muy someramente podemos referir algunos de ellos:

Para una educación en la línea que venimos analizando, la voluntad es entendida como una fuerza psíquica que existe independientemente de los otros elementos de la vida mental, desligados del condicionamiento de la vida y de la historia del individuo.

Se acepta la posibilidad de la separación rígida de los diferentes aspectos de la vida mental. Afectividad, acción y pensamiento son ámbitos bien definidos y distintos, sin interrelaciones recíprocas.

La vida mental obedece a un proceso psíquico lógicamente secuencial.

La forma de trabajo que venimos describiendo se basa en un concepto abstracto de hombre (alumno)<sup>2</sup>, llegando a ser tan abstracto que ya no corresponde a ningún hombre (alumno) concreto. También se considera que los conocimientos existen por sí mismos, desligados

---

<sup>1</sup> Ferreira Gomes (1977, citado por Simões, 1979, p. 67) refiere que “*sólo hay escuela, sólo hay vida intelectual organizada, donde las necesidades esenciales están satisfechas. En una economía de subsistencia, en que el hombre vive enteramente ocupado y preocupado con la satisfacción de sus necesidades diarias más elementales, no hay ocio, no hay tiempo libre, en una palabra, no hay escuela.*”

<sup>2</sup> Paul Lengrand en la Educación del Futuro de la UNESCO (p. 119) clarifica que “*Ciertos filósofos celebraron este gusto por lo abstracto, tan característico de la enseñanza, como una virtud. Vieron en tal circunstancia una igualdad de los seres y por lo tanto una realidad democrática. Claro que una cierta igualdad deriva de este procedimiento: la igualdad de la reducción al modo abstracto de ser.*” Dada la evidencia de la desigualdad del sistema “*se auxilió de una ideología tranquilizadora: la del mérito que consuela las injusticias, enseña la resignación a los menos afortunados y garantiza la conciencia tranquila a los triunfadores de la competición.*”

de la realidad concreta, como si las ideas fuesen más válidas que esa realidad.

Así, y en esta perspectiva de hacer la educación, el alumno que no aprende es porque no quiere, dependiendo el resultado sólo de su voluntad. Es decir, la responsabilidad del fracaso escolar es, mayoritariamente, del alumno.

La afectividad es independiente del pensamiento (*“Los problemas personales quedan en la puerta de la escuela”*). Cuando el profesor, que posee el conocimiento, expone, trata a todos los alumnos por *“igual”*, independientemente de su *“aliento”* cultural y de su punto de partida, ignorando la heterogeneidad de la realidad, y si expone bien, debe ser comprendido.

Según Nóvoa, en Portugal, a lo largo del siglo pasado, se consolida una imagen de profesor consubstanciada en referencias al magisterio docente, al apostolado y al sacerdocio, articulándose con la humildad y la obediencia propia de los funcionarios públicos e impregnado de *“una aureola, algo mística, de valorización de las cualidades de relación y de comprensión de la persona”* (1992 p. 15).

Este autor afirma que cuando fue necesario sentar las bases del sistema educativo actual (desde mediados del siglo XIX), las Escuelas Normales adquirieron una importancia fundamental.

*“Las Escuelas Normales legitiman el saber producido en el exterior de la profesión docente, que transportan una concepción de los profesores centrada en la difusión y en la transmisión de conocimientos”* (p. 16).

Es, en el ámbito de la formación de profesores, donde se produce y configura la profesión docente: *“La formación de profesores es el momento clave de la socialización y de la configuración profesional.”*

Nóvoa afirma que, con la caída de la monarquía en Portugal (1910), la I República consideró que sólo en un contexto de mayor

prestigio, cualificación y autonomía de la actividad docente era posible «*formar un hombre nuevo*». Así, concedió a los profesores un papel simbólico destacable (1992, p. 17). Este período duró demasiado poco y enfrentó numerosas dificultades sociales y políticas para que esta aspiración se llegara a traducir en acciones efectivas y duraderas.

En el período del “*Estado Novo*” (desde mediados de la década del 20) se implementa una política, aparentemente contradictoria, de desvalorización sistemática del estatuto de la profesión docente y, simultáneamente, de dignificación de la imagen social del profesor.

Nóvoa procura explicar esta paradoja entendiendo que, por un lado, el estado ejercía un control autoritario sobre los profesores a través de la degradación del estatuto y del nivel científico, no permitiendo el desarrollo de la autonomía profesional. Por otro lado, la apuesta por el papel misionero (e ideológico) llevó al estado a salvaguardar la imagen y prestigio de los profesores, en el ámbito de la población, creando condiciones de dignidad social.

Esta ambigüedad se resolvía “*a través del refuerzo de la carga simbólica de la acción docente, en el interior y en el exterior de la escuela, por medio de una legitimación delegada*” (p. 18) que no permitía la afirmación de un poder profesional autónomo.

Paralelamente, desde las instancias del poder, se producía un discurso retórico de encomio hacia los profesores que no se traducía en la mejora de su situación socioeconómica.

Así, durante el período correspondiente al régimen del «*Estado Novo*» se produjo una degradación del estatuto socioeconómico de la profesión docente y se enfatizó una visión *funcionarizada* del profesorado.

El autor que venimos mencionando, encuentra dos ejes estructuradores de la política que caracteriza este período con relación a la for-

mación de los profesores: reducción y control. El primer eje se encuentra en la reducción de las condiciones de admisión a la enseñanza normal, de los contenidos y del tiempo de formación y de una menor exigencia intelectual y científica. El segundo eje se concretiza en la institución de prácticas de control moral e ideológico (1992, p. 19).

Por las semejanzas detectadas a varios niveles con la situación descrita anteriormente, es interesante referir aquí, las afirmaciones de Pere Polo Fernández (1997, p. 73) en un artículo titulado “Neoliberalismo y profesorado” en el que expone las tesis de esta corriente político-económica y sus repercusiones en el mundo de la educación.

Este autor declara que desde el neoliberalismo *“se afirma que hay una crisis de eficiencia, de eficacia y de productividad en el sistema educativo y proponen optimizar los servicios educativos.”*

Esta corriente político-económica quiere

*“flexibilizar la oferta educativa, cambiar el sistema de gestión de la educación y el **perfil profesional del profesorado**, así como llevar a cabo una profunda reforma curricular.”*

Un aspecto en el cual los neoliberales hacen especial hincapié es en *“la necesidad de intensificar los controles administrativos y de inspección sobre el trabajo docente con el objeto de aumentar la productividad del profesorado”* (p. 77) para lo cual proponen medidas concretas, entre otras, las siguientes:

- *Establecer mecanismos de control y de evaluación de la calidad de los servicios educativos.*
- *Flexibilizar las formas de contratación y las retribuciones salariales de los docentes y, al mismo tiempo, desarrollar sistemas estatales de evaluación.*
- *Disminuir los gastos educativos estableciendo medidas de optimización de la gestión de los recursos para aumentar la eficiencia del sistema educativo.*
- *Aumentar el número de alumnos por aula con tal de incrementar la productividad del profesorado.* (p. 73)

Este autor concluye que

*“el secreto del avance del neoliberalismo es su componente cultural, que se convierte en el eje central de las políticas neoli-*

*berales, más importantes incluso que las recetas que aplica. Transforma la mentalidad de las personas, el sentido común a partir del cual la gente analiza su vida y sus instituciones y define también sus propias expectativas de vida” (p. 78).*

En otras palabras, esta perspectiva lleva a imponer, no tanto como política intencional y deliberada, pero sí, de una manera sutil, una forma de pensar los problemas, o mejor dicho, imponer un lenguaje que no se limita a describir sino que, en verdad, construye las propias realidades educativas; entre ellas, las expectativas en relación con el papel que debe jugar el profesor, y las soluciones para los problemas educativos.

Fernández advierte que es preciso estar atento al tipo de papel que se espera le sea atribuido al profesor, o que éste sea capaz de definirlo en un contexto como el descrito.

En conclusión, podemos entender que el papel del docente, en la línea que venimos describiendo no será otro que el de la figura del mero aplicador.

La racionalidad tecnocrática e instrumental desempeña un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento e implementación de la educación escolar.

Se procura legitimar lo que Giroux (1990, p. 175) llama la pedagogía basada en la gestión. El postulado teórico que subyace a este tipo de pedagogía es que la conducta de los profesores necesita ser controlada y convertida en algo coherente y predecible a través de diferentes escuelas y poblaciones estudiantiles.

Esta posición se sitúa muy lejos de lo que, desde distintos ámbitos, modernamente se define como de un profesional que debería participar activamente, asumiendo el papel de un intelectual autónomo y comprometido (o transformativo).

## 1.2 LA SOCIEDAD, LA ESCUELA Y EL PAPEL DEL PROFESOR EN NUESTROS DIAS:

En este apartado vamos a describir algunas aportaciones que tienden a caracterizar el papel que se espera desempeñe el profesor en la actualidad.

En un ámbito también de búsqueda y clarificación de una nueva función para la educación en el mundo contemporáneo, procuraremos hacer más explícita la caracterización del papel que hoy se pretende que juegue el profesor actual. Para sustentar esta tarea, recogemos la opinión de Fullan (1991, p. 29 citado por Marcelo, 1994, p. 53), puesto que

*“los desafíos para 1990 tienen que ver con cambios fundamentales que buscan alterar la forma esencial de la organización, al introducir nuevas metas, estructuras, **papeles**, etc. que afecten a la cultura y a la estructura de la escuela, **reestructurando los papeles y reorganizando las responsabilidades.**”<sup>3</sup>*

Así, vamos a encontrar lecturas que sitúan al profesor con funciones fundamentales en el ámbito pedagógico en el aula y en la escuela, en la responsabilidad por el desarrollo profesional de sí mismo como de sus compañeros de trabajo y en la articulación de la escuela con la sociedad.

Podemos verificar que las transformaciones de las condiciones de vida del hombre contemporáneo como consecuencia del desarrollo económico, científico y social de nuestra civilización se tradujo en alteraciones al nivel del concepto y organización de la educación y de la enseñanza en los últimos dos siglos y, como consecuencia, se sintió la necesidad de configurar un nuevo papel para el profesorado.

---

<sup>3</sup> El subrayado es nuestro.



Simões (1979, p. 43) refiere que desde una reflexión sociológica se constata *“la incapacidad de la educación tradicional para responder a los problemas radicalmente nuevo de la sociedad nueva”*. Apoyando la reflexión sociológica, la reflexión filosófica afirma la esencial educabilidad del ser humano: por su característica de imperfección permanente, el hombre puede y debe aprender durante toda la vida.

Desde finales del siglo pasado pensadores y pedagogos (Montessori, Decroly, Cousinet, Freinet, Dewey, etc.) se abocaron al análisis de la realidad cambiante y compleja e imaginaron (propusieron y experimentaron) sistemas de educación integral que pretendían proporcionar al hombre el desarrollo posible de todo el abanico de potencialidades latentes en el individuo.

Medeiros nos recuerda que con la revolución industrial se aceleró el desarrollo de la técnica y la práctica fue valorada. La acción fundamentada se volvió más importante que el pensamiento abstracto, cuando éste se halla distanciado de lo concreto. Se sintió la necesidad de integrar la práctica y el pensamiento.

Los resultados de los estudios en psicología contribuyeron para afirmar que es a partir de la experiencia cuando el aprendizaje se adquiere y la personalidad se estructura. Implícita a una pedagogía que pretenda responder a este tipo de desafíos se encuentra una psicología que afirma que *“se aprende mejor lo que se hace por sí mismo”*, el *«aprender haciendo»* de Dewey.

Subyacente a una pedagogía con estas características se constata una filosofía que parte del siguiente principio: actuando, interviniendo y haciendo que el hombre se forme y que el individuo se estructure a partir de su acción sobre el medio y de la influencia que éste ejerce sobre él. *“Cada ser humano forma parte de su grupo no sólo como un elemento estructurado sino también como elemento estructurador”* (Abraham, 1987, p. 24).

Uno de los aspectos determinante de esta perspectiva pedagógica (Medeiros, p. 60) está en considerar que los conocimientos no forman un mundo aparte. Pueden descubrirse y adquirirse a partir de lo real, a través de un trabajo de investigación continuo.

El papel de la escuela y del profesor en este contexto pasa por organizar el medio de manera que el desarrollo social e intelectual de cada ser, tomado individualmente, sea posible y de poner al alumno en condiciones de investigar, a partir de sus necesidades y de sus intereses.

Medeiros (p. 56) refiere la importancia que cobró en la pedagogía el trabajo de grupo. El nuevo valor atribuido a la comunicación y a la colaboración, en la industria, en la investigación científica, en la medicina, en la educación, se entiende desde la perspectiva de considerarlas como estrategias para hacer frente a la cantidad y complejidad de los conocimientos característicos del mundo actual. También la gran concentración de trabajadores en las grandes empresas abrió la conciencia a los problemas que surgen en los grupos de trabajo.

La importancia que adquirió la educación en el ámbito económico se hace evidente en el reconocimiento e interés manifestado por los empresarios y por los gobiernos. A través del Informe de la Mesa Redonda de los Industriales Europeos *“Una Educación Europea - A Camino de una Sociedad que Aprende”* (1994), los industriales europeos se interrogan sobre el modo de adaptar globalmente los sistemas de educación y de formación permanente, con relación a los desafíos económicos y sociales.

Desde el mundo empresarial se constata

*“con inquietud que la educación no satisface totalmente las necesidades de la economía, de la sociedad y de los individuos. Algunos sistemas educativos evolucionaran, durante los últimos veinte años, pero sus esfuerzos fueron rápidamente superados por nuevos desarrollos tecnológicos y por la evolución social. El hiato entre la educación necesaria y la que en la realidad existe es grande y corre el riesgo de aumentar”* (p. 11).

Esta preocupación del mundo empresarial no es gratuita, tiene que ver con el interés que reviste para la economía de cualquier sociedad el resultado obtenido por su sistema educativo, uno de cuyos ejes fundamentales pasa por el desempeño docente.

También la democratización creciente de muchos países, especialmente en Europa Occidental, hizo necesario preparar al niño y al ciudadano para la convivencia en sociedad desde una perspectiva de educación a lo largo de la vida. Por eso, tanto políticos como pedagogos manifiestan su preocupación por el desarrollo personal y social de los educandos.

En este sentido, Menezes (1996) considera que la intervención en el ámbito de la educación para la ciudadanía en el mundo contemporáneo debe superar las tradicionales estrategias informativo-instructivas, por las que se pretende la imposición de modelos de referencia (valores, comportamientos, etc.), según los criterios de quien detenta el poder (el Estado, la escuela, el profesor, etc.).

Esta autora sugiere la opción de otro tipo de estrategias, que ella denomina de exploración-reconstructiva, desde las que se reconoce a los individuos un papel activo en el proceso de construcción de significados a partir de experiencias de vida importantes, en contexto, y de la reflexión sobre estas experiencias. Es decir, que se desarrolle a partir de la acción, a partir de la vida, a partir de la integración en un grupo.

Para cualquiera de estas estrategias se requiere la construcción de un modelo de organización del trabajo en el aula y consecuentemente una nueva perspectiva del papel del profesor.

Para el primer tipo de estrategias (informativo-instructivas), obviamente se deriva un papel más próximo al tradicional y más conservador.

Para las estrategias de exploración-reconstruktivas se puede proponer un papel del profesor sustentado fundamentalmente en la conquista de su propia autonomía personal y profesional, a partir de la cual se podrán plantear funciones a nivel del desarrollo social de los alumnos, crear condiciones para que el alumno pueda reflexionar sobre sí mismo, sobre su propia experiencia, a la vez que construye significados y participa en la construcción y definición de valores.

El desafío para el profesor contemporáneo pasa por la *“incorporación del alumno a un proceso imprevisible de descubrimiento y de experimentación de informaciones, ideas, conductas y valores”* (Elliot, 1990, p.16).

En la perspectiva de Niza y otros (1990) al profesor

*“le cabe la tarea de enseñar a aprender, de enseñar que se aprende para enseñar y se aprende enseñando. Transmitir conocimientos, sobretodo enseñar a adquirirlo, es mucho más que una tarea técnica. Es esencialmente, en su sentido radical, una tarea ética, en que se enseña y se aprende a ser”* (p.156).

Estos autores sugieren un papel de profesor que se caracteriza por ser *“de interventor social, de consejero, de ciudadano más «informado» y más culto, que utiliza el saber teórico para responder a las cuestiones prácticas”*.

Afirman que el profesor es un ciudadano que tiene la tarea de formar ciudadanos, que debe ser el estimulador y ejemplo de la participación en la vida de la ciudad (en la *polis*), es decir, ejemplo de la cooperación y de la solidaridad a través de las cuales *“el ser de cada uno se realiza en la confirmación del ser del prójimo, (porque) la autonomía y libertad de cada uno sólo existe cuando es connivente y realizadora de la autonomía y de la libertad de los otros”*.

Defienden que *“el profesionalismo del profesor refiere el espíritu deontológico de un cuerpo social que se reconoce y se afirma por la identidad de un proyecto y de una tarea social.”*

Giroux (1990, p. 36) va más lejos cuando afirma que los profesores

*“necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos. Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación. Poner todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo.”*

Marcelo (1994, p. 58) considera que el desarrollo del curriculum aparece como una de las funciones más importantes que realizan los profesores, entendiendo, en mayor extensión y profundidad, que el papel del profesor debe concretarse en el contexto del desarrollo institucional. Así, plantea el desarrollo del curriculum y el papel del profesor dentro de coordenadas más amplias que las meramente didácticas.

Considera a los profesores como

*“profesionales críticos, con capacidad de análisis y diagnóstico organizativo, que trabajan junto a otros profesionales en el desarrollo de un clima escolar que permita su desarrollo profesional, y que contribuya a mejorar las condiciones de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva, el desarrollo e innovación curricular y el papel del profesor no se entienden separados del contexto cultural del centro escolar donde estos proyectos se desarrollan.”* (p. 62).

Una corriente con gran incidencia en la concepción del profesional de la educación en la actualidad hunde sus raíces en la teoría de la indagación de Dewey. Ya en 1920 este autor (citado por Nóvoa, 1996) declaraba que los profesores habían sido marginados por la investigación educativa que aducía la falta de formación y calificaciones necesarias para el trabajo científico.

Elliot (1990, p. 15) refuerza la necesidad de un profesor reflexivo en el contexto actual de la educación en las sociedades (pos) industrializadas, que procurará involucrar individual y colectivamente al alumno en un proceso educativo de aprendizaje para la comprensión y

para la acción. De esta manera, la intervención del profesor consiste en un “*auténtico proceso de investigación*”.

Recordemos los trabajos de Donald Schön como paradigmáticos en cuanto a la visión del profesor como profesional reflexivo. Este autor propone una epistemología de la práctica pedagógica que ponga de relieve la cuestión del conocimiento profesional, es decir, la construcción de la teoría desde posiciones localizadas en la práctica.

Perrenoud (1993, p. 201) destaca que la prioridad en la sociedad actual es formar un práctico reflexivo con instrumentos que lo capaciten para la autoobservación, la autoevaluación y la autorregulación, advirtiéndolo de los peligros del trabajo en soledad, para evitar la reinvencción de la pólvora, desde una ilusoria autosuficiencia.

Nóvoa también enfatiza un papel del profesor más activo que “*asuma la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y que participe como protagonista en la implementación de las políticas educativas*” (1992, p. 27).

Este autor refiere que el futuro de los profesores pasa por el reconocimiento de la competencia de los profesionales de la educación para participar en la producción de los saberes de referencia de su profesión.

El desafío consiste en apostar por un proceso de formación que desarrolle una perspectiva crítico-reflexiva, que conceda a los profesores los medios para un pensamiento autónomo y que facilite las dinámicas de auto-formación participativa (Nóvoa, 1992), es decir, que pretenda la emancipación profesional y la progresiva consolidación de una autonomía en la producción de saberes y valores, que les permita desarrollar un conocimiento propio, producto de sus experiencias y vivencias personales (Marcelo, 1994).

Por ello, resulta necesaria la construcción de un sistema de formación que contribuya al desarrollo de educadores capaces de actuar como productores de innovación, que puedan analizar críticamente sus

prácticas, con posibilidades de identificar problemas en el contexto de su actividad y de encontrar soluciones adecuadas, evaluar resultados y procesos, comunicarlos y gestionar su formación en un proceso de formación permanente.

Es necesario que recordemos aquí la advertencia de Abraham (1987) relativa a la resistencia a los cambios y la indiferencia en relación con la realidad por parte de los profesores, quien entiende que “*es menos peligroso vivir en lo abstracto y enfrentar teorías e imperativos vagos que comprometerse a un contacto real con los otros y con la realidad*” (p. 55), porque, como manifiesta Ferry (1991):

*“de manera patente o disimulada, entran en juego tantos factores políticos, ideológicos y pulsionales, que el debate pedagógico se puede utilizar para revelar la virulencia de los sistemas, los discursos o los comportamientos, hasta el punto de que el actor del drama educativo, sin saber a qué santo encomendarse, podría resignarse a trabajar en la oscuridad, renunciando a saber qué es lo que hace y qué está en su poder hacer.”* (p. 17)

Podemos afirmar, por lo tanto, que al profesor contemporáneo se le ha exigido un nuevo papel, cualitativamente diferente y más complejo para poder responder a una realidad diferente, cambiante y compleja.

Este nuevo papel se podría traducir en las diferentes concepciones, con origen en modelos y teorías de la enseñanza, que a su vez se sustentan en concepciones del hombre y de la sociedad, y que se concretizan en imágenes que ilustran la diversidad de papeles que debe jugar hoy el profesor: colega, compañero, que desarrolla el curriculum, experimentador continuo, facilitador de aprendizaje, intelectual comprometido, intelectual transformativo, investigador, líder, indagador, persona, sujeto que plantea hipótesis, sujeto que resuelve problemas, sujeto que toma decisiones.

En última instancia, el papel de profesor, que consideramos que en la actualidad se persigue, pasa por un profesional responsable que sustenta su práctica en una opción de valores y en ideas que lo orientarán para decidir en situaciones, proyectos y planes; que desarrolla una actitud de atención hacia las informaciones y exigencias emergentes de los contextos educativos, pedagógicos y socioculturales en los cuales desarrolla sus actividades y que se preocupa por desarrollar la conciencia sobre las consecuencias de su trabajo profesional.



## **CAPÍTULO N° 2**

### **2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

En este apartado vamos a detenernos, en primer lugar, en encuadrar el lugar de la formación permanente de profesores en el ámbito de la educación de adultos y, a su vez, en la educación permanente.

Luego, trataremos las tendencias de formación de adultos traducidas en propuestas para la formación de profesores. Incluimos también en este apartado, la caracterización de algunos principios de la formación de profesores.

Por último, nos dedicaremos a la descripción de algunas características, que consideramos importantes, de los procesos de formación.

## **2.1 EDUCACIÓN PERMANENTE, EDUCACIÓN DE ADULTOS Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS PROFESORES**

Es importante aclarar el lugar de la formación profesional de profesores en el más amplio contexto de la educación permanente y la educación de adultos.

Para la UNESCO (1979) **la educación permanente** tiene el objetivo de responder a los problemas planteados por los rápidos cambios tecnológicos, económicos y sociales de la sociedad actual, por la complejidad de los papeles personales y sociales que cada persona está convocada a desempeñar, y procurar ofrecer mayores igualdades de oportunidades educativas (CRES, 1988, p. 238).

Los objetivos de la educación permanente responden a 3 tipos de preocupaciones:

- valorar los recursos humanos, considerando la necesidad de reconversión de las actividades económicas de cara a la internacionalización de la economía y teniendo en cuenta el desarrollo de la formación profesional;
- desarrollar competencias para desempeñar nuevos papeles sociales, que se pueden incluir en áreas como el ambiente, el consumo, la salud y la participación cívica;
- aumentar, en la práctica, el concepto de democratización de la educación, ofreciendo oportunidades educativas a lo largo de toda la vida del individuo.

La Conferencia de la UNESCO realizada en Nairobi en 1976 refiere una definición de **educación de adultos** como:

*“un conjunto de procesos organizados de educación, cualquiera que sea el contenido, el nivel y el método, tanto formales o no formales, que prolonguen o sustituyan la educación inicial dispensada en los establecimientos escolares, universitarios y bajo*

*la forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales, personas consideradas como adultas por la sociedad de que forman parte, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus cualificaciones técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un desarrollo integral del hombre y de una participación en el desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (UNESCO, 1982).*

La **formación profesional permanente** se incluye en el concepto de educación de adultos, siendo definida como

*“el conjunto de acciones, en que participan individuos que se encuentran insertos en el mercado de trabajo, y que tienen por fin el desarrollo sistemático de actitudes, conocimientos y competencias requeridas para el ejercicio de un empleo” (CRSE, 1988, p. 243).*

Recordemos, también, el sentido que Medeiros (1976, p. 14) le asigna al concepto de aprender:

*“en el sentido profundo del término, aprender es integrar en la propia personalidad informaciones, conocimientos o formas de actuar y de ser”, y por integrar, entiende, “sentirlas como nuestras, como haciendo parte de nosotros, de tal manera que al integrarlas, nos transformamos y nuestro conocimiento se modifica. Y así aprender será, en el sentido dinámico de la palabra, evolucionar”.*

En conclusión, la formación profesional de los profesores se incluye en la formación de adultos, asumiendo toda su especificidad. También está comprendida en el más amplio concepto de educación permanente, apostando por la esencial educabilidad del ser humano ya que, por su imperfección permanente, el hombre puede y debe aprender durante toda la vida.

## 2.2 TENDENCIAS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Tratar de caracterizar la formación de profesores en nuestros días implica el desarrollo de algunos conceptos, al igual que es necesario la especificación de los principios básicos subyacentes y los propósitos que se persiguen con tal tarea. En este punto, vamos a presentar algunas tendencias encontradas en la formación profesional.

Un conjunto de profesores e investigadores del Conservatoire National des Arts et Métiers coordinados por Jean-Marie Barbier realizó un estudio sobre las tendencias evolutivas de la “*función formación*” en las empresas y organizaciones francesas (“*Tendances d’évolution de la formation des adultes*” publicada en *Revue Française de Pédagogie* N° 97, 1991, pág. 75-108).

El contenido de esas tendencias fue retomado por Nóvoa (Reformas Educativas e Formação de Professores, 1992) en sus propuestas de la formación permanente de profesores.

Así, este autor nos presenta las siguientes propuestas:

1) **Una intencionalidad más fuerte de las formaciones con relación a su contexto:** Se reconoce la existencia actual de un esfuerzo para integrar la formación como uno de los componentes de los proyectos de cambio, articulando el desarrollo profesional de los profesores con la producción de innovación en los centros.

Se pueden señalar como ejemplos<sup>4</sup> los modelos de formación relacionados con los proyectos de evolución de las empresas; los de desarrollo de los recursos humanos: los de auditoría de la formación; los de formación-acción y los de ingeniería de la formación.

---

<sup>4</sup> Los ejemplos que mencionamos y que concretizan algunas de las tendencias son referidos por Niza (1997, pp. 15-16).

2) **Valorizar la perspectiva regional y local en las decisiones sobre la formación:** Se enfatiza así, la necesidad de que las decisiones organizativas estén próximas al terreno profesional con la intención de permitir una mayor flexibilidad en las diversas situaciones.

3) **La individualización de los procesos de formación:** Nóvoa indica que la formación está indisolublemente relacionada con la producción de sentidos sobre las vivencias personales y las experiencias profesionales. De esta manera, la formación es un espacio de (re)construcción de identidades personales, de apropiación reflexiva de las trayectorias escolares y profesionales.

Cada proceso de formación supone una especificidad radical, hecha de movilizaciones de las vivencias y de las experiencias personales. Recordemos la afirmación de Ferry cuando expresa que *“formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”* (1991, p. 43).

Encontramos como ejemplo las modalidades autodidactas progresivamente reacreditadas; los procesos de valorización de las vivencias personales en las experiencias profesionales centradas en la interacción grupal; el auto-aprendizaje asistido por ordenador; las formas contractuales de enseñanza individualizada; las que reconocen al formando como actor de formación acompañado de supervisión y las que utilizan *“historias de vida”* como reconstrucción formativa de la experiencia personal y profesional.

4) **La utilización de los procedimientos de la investigación:** Si se entiende la formación permanente como un proceso de producción de saberes pertinentes, desde el punto de vista personal y profesional, entonces, la competencia para participar en la producción de los saberes de referencia de su profesión es una cuestión vital para el futuro de los profesores.

Se pueden mencionar algunas prácticas de formación de personal jerárquico, de trabajadores sociales, de formador de formadores o de formación de profesores. Se basan en la adquisición de saberes profesionales desarrollados y evaluados en el seno de equipos de intervención-formación y constituidos para la realización de estudios y de proyectos de investigación-acción o de formas análogas de intervención participativa (modalidades cooperativas) o de acciones de desarrollo en redes de actuación.

**5) Desarrollo de la formación integrada en la situación de trabajo:** La práctica y la experiencia profesional no son formadoras “*per sí*”. Es decir que, trabajar no es suficiente para que un individuo se forme, siendo necesario, en ciertos momentos, el surgir de contribuciones teóricas que permitan avanzar y progresar. Por eso, la necesidad de reinventar espacios que posibiliten presentar las prácticas como lugar de reflexión, facilitando, así, un mayor control de los profesores sobre su profesión.

Además se considera hoy que una parte significativa de la formación profesional, también la del profesor, se realiza de forma implícita, por la acción socializadora de los contextos y de las situaciones de trabajo. Existe un conjunto de condiciones (como son, por ejemplo, las tradiciones, los valores, las normas), que conforma un contexto de trabajo fuertemente socializador y productor de identidades profesionales (Nunes, 1995, p. 241).

Nos referimos a casos como los programas de asesoramiento y tutorías; los de intelectualización de los procesos productivos a través de técnicas de metacognición; los de adquisición de competencias interdisciplinares organizadas alrededor de prácticas concretas y los de optimización de la organización.

**6) Introducción de nuevos productos y de nuevas tecnologías educativas:** Las prácticas pedagógicas y la formación permanente de profesores no pueden ignorar las nuevas realidades tecnológicas. Algunas de ellas constituyen poderosos instrumentos de (auto) formación. Recordemos los bancos de datos, los centros de recursos.

**7) Integración de las estrategias de aprendizaje en la formación:** Los avances de las teorías del aprendizaje en el campo de la formación de adultos evidenciaron la especificidad de las estrategias de aprendizaje en el proceso de formación de adultos, de manera que hoy se procura evitar la reproducción de modelos, llamados escolarizados, de organización y de trabajo pedagógico que no responden a esta especificidad.

Recordemos aquí, que la perspectiva sobre la naturaleza y formas de adquisición del conocimiento, llamada constructivismo –que según Arends (1995, p. 4), vino ganando apoyos en algunos círculos educativos en las últimas dos décadas–, defiende que el conocimiento es algo personal y que el significado es construido por la persona en función de la experiencia. El aprendizaje es un proceso social por el cual los que aprenden construyen significados que están influenciados por la interacción entre el conocimiento previamente adquirido y las nuevas experiencias de aprendizaje.

Por otra parte,

*“si la práctica de formación en medio adulto reviste ciertas características específicas, no es tanto porque el adulto posea conocimientos, una experiencias, actitudes diferentes de las de los niños que interesa tener en cuenta, ni porque procure más directamente, tal vez, la utilidad o el interés de la formación que recibe, sino sobretudo porque esta formación tiene, para él, un significado social profundo. Le permite actuar o favorece la acción, a partir de su real inserción social”* (Lesne, 1984, p. 26).

Como ejemplos podemos citar la concienciación de estrategias mentales en la resolución de problemas; la clarificación de estilos

cognitivos para rentabilizar los procesos de formación; el aprendizaje de formas de tratamiento de la información; las modalidades de explicitación de las representaciones y su tratamiento y también, la construcción de saberes a través de las concepciones de proyectos de investigación-acción para el análisis y la reflexión sobre los procesos de conducción de las acciones.



### 2.3 PRINCIPIOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

A continuación nos centraremos, en algunos principios fundamentales subyacentes al concepto de formación de profesores.

En razón de la actualidad de su interpretación, y por entender que existe una proximidad o coincidencia con la posición en que situaremos este trabajo, vamos a considerar los presupuestos defendidos por Carlos Marcelo García (1994).

Este autor, posteriormente a la realización de un análisis de algunas definiciones sobre formación de profesores, esboza su postura, que reproducimos aquí a fin de poder ilustrarla mejor.

Para Marcelo

*“la Formación del Profesorado es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que (...) estudia los procesos mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio– se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizajes a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos”*<sup>5</sup> (1994 p. 183).

Se subraya en esta definición la característica de **proceso**, en el sentido de evolución.

Se llama la atención también sobre el carácter **sistemático y organizado** que se evidencia. Indica además que el concepto debe referirse tanto a la formación inicial como a la formación permanente, ya que el concepto es el mismo, lo que cambiará será el contenido, enfoque o metodología de la formación.

Destaca, en tercer lugar, una doble perspectiva: individual y en equipo de la formación del profesorado, considerando que ésta última

---

<sup>5</sup> El subrayado es nuestro.

se presenta más interesante y con mayores potencialidades de cambio, como sucede cuando se da la implicación de un **grupo de profesores** para llevar a cabo actividades de desarrollo profesional basadas en sus intereses y necesidades.

A fin de aclarar mejor el concepto mencionado, Marcelo encuentra necesario especificar los principios subyacentes y que son asumidos como válidos por él. Describe siete principios que considera que deberán orientar la formación del profesorado:

**1) Concepción de la Formación del Profesorado como un continuo.** Entiende este autor que la formación del profesorado es un proceso que deberá mantener unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes a los diferentes niveles de formación, lo que implica una fuerte interconexión entre la formación inicial del profesorado y la formación permanente.

**2) Integración de la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular.** Apoyándose en Escudero (1992, p. 57) considera que la formación y el cambio han de ser pensados de forma conjunta; como dos caras de una misma moneda. La formación deberá preferentemente estar orientada al cambio, a activar reaprendizajes en los sujetos y en su práctica docente que serán, a su vez, facilitadora de procesos de enseñanza y aprendizajes de alumnos.

**3) Relación de los procesos de formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela.** Es decir, no desperdiciar las potencialidades que posee el centro educativo como entorno favorable para el aprendizaje de los profesores.

En este sentido, podemos recordar las diversas aportaciones referidas a las dimensiones formativas de los contextos de trabajo. La experiencia en situación profesional, que incluye las diversas interac-

ciones y formas de comunicación que el trabajo conlleva, evidencian el carácter formativo de los procesos de socialización. Lesne y Mainvielle (1990, citado por Nunes, 1995, p. 233) consideran que la socialización y la formación no difieren por su naturaleza sino por el carácter organizado e intencional de la formación.

**4) Integración entre la formación del profesorado respecto de los contenidos propiamente académicos y disciplinares, y la formación pedagógica de los profesores.** Se refiere al llamado “*Conocimiento Didáctico del Contenido*” que consiste en “*una amalgama especial de pedagogía y contenido, que hace que los profesores sean diferentes de los especialistas en cada campo*”, subrayando su importancia como estructurador del pensamiento pedagógico del profesor.

**5) Necesidad de la integración teoría-práctica** en la formación del profesorado. Hace referencia al proceso de construcción de la teoría desde posiciones fundamentalmente localizadas en la práctica. Los profesores desarrollan un conocimiento propio, producto de sus experiencias y vivencias personales, que han interiorizado e incluso que han convertido en hábitos. Es decir, “*nuestro conocimiento está ordinariamente tácito, implícito en nuestros modelos de acción y en nuestros sentimientos por las cosas en que estamos ocupados*” (Schön, 1983, p. 49).

**6) Necesidad de buscar el isomorfismo** entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle. Marcelo llama la atención sobre la importancia de la congruencia entre el Conocimiento Didáctico del Contenido y el conocimiento pedagógico transmitido, y la forma cómo ese conocimiento se transmite.

**7) Por último, la individualización:** El proceso de aprender a enseñar supone conocer las características personales, cognitivas, contextuales, relacionales, etc. de cada profesor o grupo de profesores a fin de desarrollar sus propias capacidades y potencialidades. Añade

que el principio de individualización deberá ser entendido referido al profesor como individuo, como persona, y que también incluye unidades mayores como los equipos de profesores o la escuela como unidad.

La lectura de las tendencias de la formación traducidas por Nóvoa (1992) para la formación de profesores y los principios declarados por Marcelo (1994), nos sugiere un abanico de coincidencias.

Ambos autores refieren aspectos relacionados con la necesidad de individualizar el proceso de formación, la importancia de situar la formación en el contexto de trabajo del profesor, el reconocimiento de la especificidad del aprendizaje adulto y la valorización de la investigación como motor de la producción de conocimientos profesionales.

## **2.4 ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

Con las ricas aportaciones de los autores mencionados anteriormente, creemos necesario extendernos en una más completa ilustración de los conceptos y principios de la formación en estos nuevos tiempos y, también, porque precisamos esclarecer el terreno actual en el cual se irá a situar el movimiento de renovación pedagógica objeto de estudio en este trabajo.

Queremos evitar la realización de un inventario de definiciones, muchas de ellas escuetas en demasía, que pretenden contener en unas pocas líneas un concepto rico y complejo como es el de la formación de profesores. Preferimos desarrollar algunas de las características, que consideramos más significativas, del concepto que estamos trabajando.

Así, presentaremos y estableceremos un conjunto de rasgos distintivos, algunos de ellos ya apuntados por los autores citados, aunque aquí intentaremos ahondar con más detalles en ellos a través de la aportación de otros estudiosos.

Consideramos que debemos exponer la razón por la cual decidimos incluir en la relación que se sigue estas características y no otras.

Los dos primeros puntos (2.4.1 y 2.4.2) tienen que ver con la preocupación e importancia que han cobrado, en los últimos tiempos, las problemáticas relacionadas con la educación y la formación de profesores, en las cuales los propios interesados están llamados a desempeñar un papel fundamental, desde una posición clara, asumida y fundamentada, que especifique quién es y cuál es su papel, con el riesgo de que, de no ser así, se agrave la dependencia científica con incidencia en su prestigio profesional y social.

Los tres aspectos siguientes (2.4.3; 2.4.4 y 2.4.5) son dimensiones referidas frecuentemente a la literatura contemporánea de formación de profesores. Precisamente, porque también consideramos que son fundamentales, decidimos incluirlas, aunque sólo sea, para enfatizar o subrayar su importancia.

Con el tema del isomorfismo (2.4.6), posiblemente ocurre lo contrario. Muy pocos autores se refieren a él, y cuando así lo hacen, son escasas las líneas que se le dedican. Consideramos que se trata de una dimensión que, por su importancia en las consecuencias o resultados de la formación, merece ser analizada e investigada con mayor profundidad.

Con relación al punto 2.4.7, se trata de llamar la atención sobre la dimensión de construcción social de este proceso y de la necesidad de contemplarlo en cualquier dispositivo vigente de formación.

Las características a destacar son las siguientes:

2.4.1 El papel protagonista que los profesores están llamados a desempeñar.

2.4.2 La función de la formación en el proceso de construcción de la identidad (personal y) profesional.

2.4.3 El refuerzo de la necesidad de crear espacios que permitan el diálogo y el intercambio en grupos cooperativos.

2.4.4 El aprovechamiento formativo del contexto profesional y social.

2.4.5 Procesos formativos centrados en la reflexión de los profesores sobre sus prácticas.

2.4.6 La necesidad de establecer la coherencia del discurso y la práctica de la formación, es decir, el isomorfismo.

2.4.7 El proceso de construcción de las necesidades profesionales.

### 2.4.1 EL PROTAGONISMO DE LOS PROFESORES

En este apartado intentaremos analizar las potencialidades de intervención del profesor en los diversos espacios de actuación. Los diferentes niveles de intervención pueden ser variados, así: la formación, el currículo, el socio-político-institucional, etc.

Cada vez más se va reconociendo la necesidad del papel protagonista que están llamados a desempeñar los profesores en el desarrollo de su formación, de tal modo que posibilite su intervención en los varios ámbitos de decisión.

Cadima nos advierte que la intervención polarizada en la idea de formación de alguien, en postura vertical de quien transmite el saber, genera pasividad en los profesionales entendido como formandos, creando resistencia a los cambios y reforzando la dependencia en relación con los “*formadores*” (1995, p. 296).

Con la intención de contrariar esta tendencia, se procura, hoy, la participación de los profesores en la toma de decisión como protagonistas activos en la concepción y en el acompañamiento, en la regulación y en la evaluación de las diversas fases del proceso de formación y en la implementación de las políticas educativas (Nóvoa, 1992, p. 30).

Acentuando la línea de formación participativa, Niza afirma que un programa de acción construido y controlado por las partes puede, así, garantizar la transparencia de las intenciones por el control social de la intervención (1993, p. 55).

Se sustenta que las estrategias participativas dan garantías de un contenido relevante y adecuado, donde la teoría y la práctica se juntan y completan, permitiendo también el desarrollo de una motivación más

fuerte y la persistencia de los conocimientos adquiridos (Vallgarda y Norbeck, 1986).

Cada vez más se asume como vital para el futuro de los profesores, el reconocimiento de la competencia de los profesionales de la educación para participar en la producción de los saberes de referencia de su profesión, siendo necesario para ello, la articulación de la formación e investigación (Nóvoa, 1992, p. 66).

Gimeno Sacristán (1987, p. 11) refiere que *“la política y el «formato» curricular es un factor potencial decisivo de la renovación pedagógica, un instrumento de formación de profesores y un determinante de la calidad de la educación”* para lo cual se requiere que los proyectos curriculares cuenten con la necesaria participación del profesorado en todas sus fases.

Para poder describir y percibir mejor el papel del profesor a nivel del macro-sistema educativo, anotemos aquí, la advertencia de Ferry en el sentido de que *“la formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica”*. Señala que las decisiones que se toman en este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo el sistema educativo. Son decisiones políticas –y secundariamente decisiones técnicas y organizacionales–, en el doble sentido de una política de educación, que consiste en promover un conjunto de medidas organizadas con metas propiamente educativas, y de una política general que pretenda conformar un cierto tipo de sociedad en relación con un conjunto dado de fuerzas (1991, p.49).

Elliot plantea un caso en el que

*“algunos docentes se hicieron cada vez más conscientes del vacío existente entre sus aspiraciones y su práctica, quejándose al mismo tiempo de su falta de libertad para emprender una acción al respecto. Mencionaban diversas constricciones originadas en los contextos institucional, social y político en los que se inscribía su labor docente”*.



Para después sugerir que

*“si tales profesores pretendían ampliar su marco de libertad de acción, no sólo era preciso que comprendieran lo que hacían en sus clases, sino cómo sus acciones estaban influenciadas y moldeadas por las estructuras institucionales, sociales y políticas”* (1990, p. 209).

Es interesante referir aquí las aportaciones de Giroux –y de toda la pedagogía crítica– con relación a la intervención que le cabe a los profesores como intelectuales comprometidos, o educadores radicales, en el campo educativo integrado en el terreno social y político.

Una de las tareas pendientes de los profesores radicales, según este autor, se centra en *“sentar las bases para la construcción de modalidades alternativas de teoría y prácticas educativas”* (1990, p.233). Propone realizar un nuevo análisis de los conceptos de poder, control social y lucha popular. Desafía a

*“definir un concepto positivo del control y las responsabilidades sociales a partir del cual construir y defender determinadas concepciones de la organización, las relaciones en el aula y los cuerpos jerárquicamente organizados de conocimiento escolar.”*

Afirma que un profesor comprometido con una pedagogía crítica

*“debería insistir en aquellas formas de aprendizaje y conocimiento que están orientadas a proporcionar una comprensión crítica de las formas en que actúa la realidad social; debería centrar su atención en la naturaleza de sus procesos formativos, en la forma en que se sustentan determinadas dimensiones de esa realidad y, finalmente, en la forma en que pueden cambiarse aquellos aspectos de esa misma pedagogía crítica que están relacionados con la lógica de la dominación”* (p.236).

Concluimos este apartado enfatizando la necesidad de reconocer y promover el papel protagonista de primer orden que están llamados a desempeñar los profesores en su formación, en el desarrollo curricular,

en la articulación de la escuela con la sociedad y en la formulación e implementación de las políticas educativas.

Recordamos también la conclusión de Marcelo (1994, p. 166) en el sentido de incrementar la **autonomía profesional** de los profesores. Este autor hace referencia a dos dimensiones de este aspecto: política y epistemológica. En la primera dimensión se consideran las propuestas que se dirigen a proporcionar a los profesores mayor control y autonomía sobre sus propias condiciones de trabajo. En la dimensión epistemológica se procura potenciar que los profesores sean sujetos reflexivos, capaces de pensar por sí mismos, *“con estrategias de razonamiento para analizar e interpretar las situaciones para que sean lo suficientemente flexibles como para adaptarse a ellas.”*

#### **2.4.2 EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD (PERSONAL Y) PROFESIONAL**

En el apartado anterior, procuramos argumentar a favor de la participación de los profesores en los diferentes niveles de actuación. En éste, vamos intentar comprender mejor, con la contribución de diferentes autores, el proceso de construcción de la identidad personal y profesional del educador.

Hasta hace poco tiempo, los procesos de inserción y desarrollo profesional y los procesos de educación/formación eran percibidos como procesos independientes y no coexistentes en términos temporales. Últimamente se viene asistiendo a un conjunto de cambios sociales que altera significativamente esta concepción tradicional. (Alves, 1996 p. 293).

Así, entendemos que la definición de una identidad procede de la dialéctica entre hombre y sociedad, influyendo en su proceso de definición a ambos.

Se acepta hoy que una persona protagoniza un proceso de desarrollo durante toda su vida, por lo que se admite la existencia de un proceso de construcción de la identidad también a lo largo de la misma. La identidad social y profesional están continuamente siendo objeto de alteraciones y mutaciones (p. 295).

La construcción de la profesión y de la identidad profesional docente es un proceso de construcción social, en el cual los profesores, como actores sociales, asumen un papel central.

Siendo así, los cambios en la profesión no dependerán apenas de las tendencias naturales y de necesidades de la sociedad. Por eso, se puede argumentar que las transformaciones de identidad de los profe-

sores son indisociables de su capacidad de intervención social y profesional (Ferreira, 1996).

Nunes refuerza esta idea afirmando que

*“todo el proceso de socialización contribuye para la construcción de identidades por interiorización de los elementos socio-culturales. Por eso, la formación tiene por fin la producción de identidades sociales y profesionales que son asumidas de forma voluntaria por las personas en formación, frente a su intencionalidad explícita”* (1995, p. 248).

Estas identidades se adquieren por las capacidades que la formación produce en los individuos. Las condiciones particulares de la existencia de cada persona conducen a que sus identidades sean únicas por la forma propia como cada uno integra la formación en el marco de su relación con el trabajo y de las relaciones sociales que en él se establece.

La identidad resulta también de la trayectoria recorrida por el sujeto que se integra sucesiva y simultáneamente en diversos grupos y sistemas.

Las interacciones pueden ser distintas para cada individuo en cada momento, no sólo por sus características individuales, sino también en función de su trayectoria anterior. Las identidades constituyen ciertamente el *“producto de un pasado”* en permanente transformación en el presente.

Por el hecho de orientar representaciones, prácticas, aspiraciones y expectativas de los sujetos, las identidades condicionan los proyectos y trayectorias del individuo en el futuro, o sea, las identidades son también *“productoras de un futuro”* (Alves, 1996, p. 296).

Los diferentes grupos sociales a que el sujeto pertenece simultánea y/o sucesivamente al igual que los sistemas de enseñanza, de formación, de empleo, por los cuales un individuo va pasando marcan la construcción de su identidad.

Así, se refuerza la idea de que el sistema de formación podrá interferir en la estructuración de las identidades durante todo el proceso de vida de un individuo.

Ferreira afirma que el centro escolar, el contexto local, la asociación profesional, el centro de formación, etc., son contextos relacionales importantes para la construcción y transformación de la identidad y, por eso, propiciadores del desarrollo de nuevas culturas profesionales.

Estos contextos se constituyen en espacios interactivos de vínculo comunitario que pueden hacer emerger sentimientos de pertenencia y dinámicas emancipadoras de construcción compartida de objetivos y valores, favorables a la autonomía profesional de los profesores (1996, p. 325).

Filipe sugiere que el proceso de construcción de la identidad profesional pasa por el desarrollo de comunidades profesionales locales basado en el diálogo sobre el contexto escolar, el papel de los profesores, las concepciones organizativas, la evaluación de su “obra” individual y, fundamentalmente, colectiva.

Sólo en ese contexto los profesores se apropiarían de los saberes científicos de modo que constituya un saber de referencia común en función de lo cual se definiría la profesionalidad docente.

La intencionalidad subyacente a esta perspectiva apunta al desarrollo de proyectos de formación en grupo y en el contexto de la actividad profesional y, simultáneamente, en un régimen de autoformación (1996, p. 341).

En este sentido, interesa (conocer y) reconocer el papel que juega en la definición de la identidad personal y profesional, la pertenencia a grupos o proyectos pedagógicos colectivos, como son los casos de movimientos de renovación pedagógicos, especialmente a

aquellos que fueran construyendo y reconstruyendo, con el trabajo cooperativo de centenas de profesionales durante décadas, prácticas pedagógicas, especialmente aquellas que evidencian formar parte de una estructura, de un todo coherente, en suma, de una cultura pedagógica que sirva como cuadro referencial.

Debemos reconocer hoy que el adulto es un ser en continuo desarrollo. Esta lectura despierta la necesidad de producir una respuesta por parte de la formación, sin caer en una lectura excesivamente psicologista. Una respuesta que tenga en cuenta el hecho de que los profesores en formación se encuentran en diferentes estadios de los diversos niveles de desarrollo psicológico.

En consecuencia, el proceso de formación, como cualquier proceso educativo, deberá asumir como meta importante, entre otras, la promoción del desarrollo personal y profesional de los profesores, ayudándose de estilos de orientación diferenciados.

Esta perspectiva teórica se basa en varios estudios cuyos resultados indican, entre otras, la existencia de relaciones significativas entre la eficacia de la enseñanza y el estadio de desarrollo de los profesores (Hunt y Joyce, 1967; Whitehall y Erickson, 1978 citados por Oliveira, 1992). Por ello podemos extraer un importante precepto de la siguiente afirmación: *“Los profesores enseñan no sólo aquello que saben sino también aquello que son.”*

Los altos niveles de desarrollo psicológico están positivamente correlacionados con la eficacia del profesor en varios contextos personales y profesionales (Sprinthall y Thies-Sprinthall, 1953). Algunas investigaciones evidencian el hecho de que profesores con niveles de desarrollo psicológico más elevados tienen una práctica pedagógica más reflexiva, empática, responsable, activa, flexible e innovadora (citado por Simões y Bonito, 1993, p. 115)

Fullan y Hargreaves (1992, p. 5) señalan que para poder comprender el desarrollo profesional de los profesores es necesario tener en cuenta la existencia de algunos elementos fundamentales, entre los cuales subrayan la necesidad de contemplar el propósito u objetivo del profesor como profesional y como persona, de entender al profesor como persona (total, o como una integridad en el vocabulario de Freire), sin dejar de atender al contexto concreto en el cual trabaja.

En este sentido, Downey (1977) afirma que

*“el ideal del profesor no se fundamenta apenas en la forma como éste ve al alumno, sino que varía también de acuerdo con la forma como él perspectiva su propio papel, lo que depende de sus expectativas y ambiciones con relación a la educación, de las escuelas en que trabaja y de su concepción de hombre”* (citado por Simões y Bonito, 1993, p. 116).

Medina Rivilla (1989) afirma que el docente ha de procurar la síntesis de su *“identidad”*, de su pensamiento y acción, preguntándose en qué ámbito se encuentra, y desde un autoanálisis comprensivo delimitar su papel e iniciar la clarificación de sus funciones en un entorno social e institucional complejo. Por eso, sugiere que el profesor precisa de una reflexión profunda sobre el sentido, orientación y modelo a los que ha de responder con una óptima formación en las demandas del presente y futuro, asumiendo su pasado (p.19).

La tarea, en este ámbito, consiste en que el profesor realice su análisis del entorno de su aula, del centro y de la realidad sociopolítica en la que se encuentra, decidiendo las características esenciales y los aspectos que, a su juicio, serán nucleares; desde ahí configurará un modelo curricular y, prioritariamente, su concepción de enseñanza, como actividad habitual que lleva a cabo en el aula (p. 22).

Por eso, la formación es, según Nóvoa, un espacio de (re)construcción de identidades personales, de apropiación reflexiva de las trayectorias escolares y profesionales. Cada trayectoria encierra

una especificidad radical, hecha de movilizaciones de vivencias y de experiencias personales.

Para este autor la pedagogía sólo tiene sentido si pasa por dentro de cada uno, siendo objeto del proceso de reflexión y de apropiación personal (1996).

En esta misma línea, Bellém entiende que es desde un punto de partida diverso, personalizado, enraizado en lo concreto de cada profesional que se constituye el proyecto personal de trabajo del profesor a lo largo del proceso de formación (1990, p. 120).

Dominicé (1990) afirma que el adulto apenas retiene como saber de referencia lo que está relacionado con su identidad (citado por Nóvoa, 1992b, p. 17). Así, se comprende que el espacio y el tiempo de formación otorguen un estatuto al saber emergente de la experiencia pedagógica de los profesores.

El crecimiento profesional y personal se procesaría, así, a través de un trabajo libre y creativo sobre la trayectoria y los proyectos propios, con vista a la construcción de una identidad personal, que es también una identidad profesional.

Hoy es reconocido y valorado el protagonismo de los profesores en la definición y construcción de su itinerario individual de formación, de modo que éste traduzca las respuestas a las necesidades personales y profesionales, itinerario éste que se inicia en el punto de partida en que se encuentra cada profesional, preparándose para niveles de mayores exigencias.

Es importante tener en cuenta la afirmación de Pineau (1989) en el sentido de que *“para una experiencia ser formativa es necesario que se dé una ruptura, una discontinuidad por la aparición de una novedad”* (o factor sorpresa para Schön) que de alguna manera incida en la identidad, y que sea *“seguida de una reorganización que establezca una nueva continuidad*



*entre el antes y el después*” (citado por Nunes, 1995, p. 239). Una experiencia que cree ruptura y no produzca reorganización, puede cerrar al individuo a lo nuevo, a lo imprevisto.

Por último, no podemos dejar de citar a Abraham cuando analiza algunos *“factores de alienación específicos del enseñante”*, afirma que *“no existen otras profesiones en las que las presiones alienantes estén tan concentradas y amenacen tanto al ser humano en su individualidad esencial como en la enseñanza”* (1987, p. 48).

Propone algunos medios, que aprovecharemos a modo de conclusión, para superar esas condiciones alienantes, esto es: la creación de redes de comunicación abierta entre los diversos grupos que actúan en el sistema educativo; la toma de conciencia de los problemas del enseñante; el cambio en la calidad de la formación, convirtiendo el conocimiento de la dinámica del sí mismo y de los grupos en una parte integrante de los programas de estudio.

### **2.4.3 EL DIÁLOGO EN GRUPOS COOPERATIVOS**

Si en el apartado anterior analizamos y desarrollamos las distintas aportaciones que conducían a clarificar el proceso de construcción y desarrollo de la identidad personal y profesional del profesor, ahora, intentaremos ahondar en la necesidad de incentivar el diálogo como instrumento privilegiado para la formación.

Consideramos que la capacitación del profesor puede proceder de múltiples ocasiones de hetero y auto-formación, como puede ser la participación individual o en grupo, en la resolución de los problemas encontrados en el transcurso de la actividad docente en la clase, en la escuela y en la interacción de ésta con la comunidad.

También entendemos la formación, siguiendo a Lesne y Mianvielle (1990), como desarrollo y mudanza personal en un contexto de socialización (citado por Niza, 1993, p. 56).

Por eso, tiene sentido concebir el proceso de formación en la línea de movilizar la experiencia en una dimensión pedagógica, – interactiva y dialógica–, y en un marco conceptual de producción de saberes.

De ahí la importancia que se atribuye a la creación de redes de (auto)formación participativa, entendiendo la formación como un proceso interactivo y dinámico (Nóvoa, 1992).

La creación de redes colectivas de trabajo constituye un factor decisivo de socialización profesional y de afirmación de valores propios de la profesión docente.

En la constitución de grupos cooperativos de formación se valoran los espacios de real protagonismo de los participantes, con vista a

conseguir una progresiva auto-gestión de su formación (Bellém, 1990).

De esta manera, los momentos de intercambio de experiencias y de compartir saberes contribuirían, de ese modo, a la consolidación de espacios de formación mutua, en los cuales cada profesor está llamado a desempeñar, simultáneamente, el papel de formador y de formando.

El grupo de formación es, evidentemente, la instancia de confrontación de las prácticas. La realización de proyectos pedagógicos de intervención/formación es el instrumento que estimula la organización metódica, teóricamente sustentada, de esa confrontación y la producción de saberes por los formandos (Correia, 1989, p. 123).

Es en el grupo de formación donde se estimulan los procesos de producción de saberes, los cuales, nos advierte este autor, no se confunden con el registro más o menos pasivo de informaciones teóricas ni tampoco con la imitación de prácticas más o menos confirmadas.

En un contexto de grupo, el diálogo entre los profesionales es fundamental para consolidar los saberes emergentes de la práctica profesional.

Todo diálogo en grupo implica necesariamente la negociación<sup>6</sup>. Así, y según Niza, toda la formación debe obedecer a un proceso de negociación/contrato, *“progresivamente clarificado y formalizado para garantizar niveles elevados de participación y de autonomización”* (1993, p. 39).

Para Correia todo el proceso de formación debe ser entendido como un proceso negociado y que no conduzca necesariamente al establecimiento de un consenso estable entre intereses aparentemente divergentes, sino que se desarrolla en (y desarrolla) un espacio de con-

---

<sup>6</sup> Chalvin (1978) explicita que *“la negociación supone reunir los medios para actuar, a partir de las informaciones de cada uno, para encontrar soluciones complementares con vista a crear una situación nueva al servicio de un proyecto y de una finalidad”* (citado por Niza, 1993, p. 55).

flictividad susceptible de producir consensos precarios y parcelares que, desde el punto de vista formativo, deben ser restituidos en su conflictividad (1989, p. 119).

El trabajo de formación consiste precisamente en realzar el carácter social de las prácticas individuales a través de la confrontación metódica de productos individualizados de los procesos sociales de producción de prácticas (p. 122).

Resulta oportuno recordar aquí la interpretación que Bellém hace de la modestia de las aportaciones individuales, necesarias pero insuficientes, en la tarea de construcción y reconstrucción de las prácticas pedagógicas de los profesores, en la medida en que estas prácticas puedan ir constituyendo una estructura o todo coherente.

Dicho de otro modo, se valorizan las producciones individuales en tanto que éstas sean frutos de la construcción participativa, y desarrolladas, contrastadas y comprobadas cooperativamente, para la institución y reconstrucción permanente de un edificio, o cultura pedagógica, que actúe como marco de referencia del trabajo del profesor (1990, p. 120).

En esta línea, Nóvoa (1996) se pregunta: ¿de qué sirven las técnicas, los instrumentos, los métodos, los modelos, si no están integrados en una cultura, en un modo colectivo de pensar y de vivir los problemas educativos?. Para este autor, una fuerte conciencia cultural pedagógica es lo que permite la existencia de un espacio en el que se pueda ir construyendo nuevas propuestas pedagógicas.

Las afirmaciones que presentamos en este punto evidencian la necesidad de crear espacios de diálogos como motores del desarrollo profesional de los profesores, donde se produzca la construcción del

saber profesional y la afirmación de valores propios de la profesión docente.

#### 2.4.4 EL CONTEXTO PROFESIONAL Y SOCIAL

De lo dicho hasta ahora hemos pretendido extraer la siguiente idea: la necesidad del diálogo profesional como instrumento fundamental en el proceso de formación de profesores. Nuestra siguiente reflexión centrará la atención en el contexto del proceso formativo.

El proceso de formación, que actualmente se defiende, pretende ser permanente e integrado en el día a día de los profesores y de las escuelas y procura no separar la formación de los proyectos profesionales de los participantes.

Se entiende hoy, que una parte significativa de la formación profesional, también la del profesor, se realiza de forma implícita, por la acción socializadora de los contextos y de las situaciones de trabajo. Existe un conjunto de condiciones (como son, por ejemplo, las tradiciones, los valores, las normas), que convierten el contexto de trabajo fuertemente socializador y productor de identidades profesionales (Nunes, 1995, p. 241).

Destaquemos, en un primer momento, la definición de socialización, adoptada por Lesne y Mainvielle (1990). Estos autores, apoyándose en Guy Rocher, definen la socialización como

*“el proceso por el cual la persona humana aprehende e interioriza, durante toda su vida, los elementos socioculturales de su medio, los integra en la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos, adaptándose así al ambiente social en que vive”* (citado por Nunes, p. 234).

Recordemos también algunas de las tendencias de la formación de adultos, traducidas por Nóvoa para la formación de profesores, que mencionábamos anteriormente, una de las cuales apunta hacia la idea de *“una intencionalidad más fuerte de las formaciones en relación*

*con su contexto*” en el sentido de integrar la formación como uno de los componentes de los proyectos de mudanza, articulando el desarrollo profesional de los profesores con la producción de innovación en las escuelas (1992, p. 65/66).

En esta misma línea avanza la tendencia del “*desarrollo de la formación integrada en la situación*” con la intención de estructurar una formación continua centrada en las prácticas de los profesores, debiendo, por eso, estar integrada en el día a día de la profesión.

Nóvoa nos advierte que la práctica y la experiencia profesional no son formadoras *per se*, de ahí la reinención de espacios que permitan una inversión en las prácticas como lugar de reflexión.

Para encuadrar mejor el contexto donde nos movemos, pasamos ahora, al análisis de la relación entre socialización y las teorías de organización con los procesos de formación de adultos, lugar donde situamos a la formación permanente de profesores. Para dedicarnos, por último, al tratamiento de la cuestión de la formación centrada en la escuela.

Podemos considerar que toda formación es una acción de socialización, ya que tiene como propósito la apropiación de elementos culturales que son los de un grupo, de una determinada sociedad, de una época. Para algunos autores, la formación y la socialización no se distinguen ni por las finalidades ni por la naturaleza. Lo que las diferencia es el carácter organizado e intencional de la formación, siendo una diferencia de construcción y no de naturaleza.

La socialización no se traduce en la idea de conformidad social, sino por la adaptación social a un medio que se expresa tanto por el deseo de cambiar e innovar, como de conformarse a ese medio.

La aproximación deseada entre los contextos de formación y los contextos de trabajo no puede ser pensada según una perspectiva de

adaptabilidad. Debe ser, como especifica Barroso (1996, p. 20) una aproximación crítica, funcionalmente “*desadaptada*” a las relaciones instituidas de trabajo, preocupada con la recalificación de los colectivos de trabajo.

La formación es, en palabras de este autor, un agente catalizador de intercambio entre los “*diferentes lenguajes de trabajo*”, un catalizador de las potencialidades formativas del ejercicio del trabajo, ejerciendo simultáneamente una permanente vigilancia crítica sobre la organización y sobre las tendencias que tienden a descalificarlas.

Lesne (1984; 1990) considera que en el cuadro de libertad posible y de las constricciones existentes, los actores, en su conducta, traducen una opción estratégica siendo, al mismo tiempo, objetos de un condicionamiento ejercido por los otros, agentes del condicionamiento que se ejerce sobre los otros y sujetos del condicionamiento que se imponen a sí mismos (citado por Nunes, 1995, p.235).

Por otra parte, Dubar afirma que el proceso de formación explicita una intencionalidad que se va a alcanzar a través de una arquitectura, construida por procesos parciales, organizados según una estructura general. Esta misma estructura traduce procesos sociales (citado por Nunes, 1995 p. 238).

Al mismo tiempo, recordemos a Correia, (1996, p.5) que afirma que “*con relación al mundo del trabajo, los sistemas de formación no pueden apenas ser encarados como instancias de socialización profesional*”.

Algunos autores ponen en evidencia la “*interdependencia*” que existió entre la evolución de los principios y modelos de formación permanente de adultos y las teorías de las organizaciones y de la administración.

Barroso (1996, p. 39) detecta una analogía y una interdependencia entre “*los modos de enseñar*” y “*los modos de organizar y hacer*



*la gestión de la escuela*”, y la correspondencia que esta evolución sufrió con las transformaciones acaecidas en el dominio de las teorías de las organizaciones y de la administración educacional.

Encuentra dos grandes fases en la descripción de la evolución de las relaciones entre la “*formación*” y las “*organizaciones*”, que son las siguientes:

- La primera fase se refiere a la evolución inicial de la formación permanente de adultos que se basaba en las necesidades individuales, al margen de los problemas organizacionales y fuera de los contextos de trabajo, incluyendo el momento en se trata de conseguir, a través de la formación, la mediación entre las necesidades de los individuos y las necesidades de las organizaciones.

- La segunda fase corresponde a un período en que, progresivamente, se intensifican las relaciones entre los tiempos y los espacios de formación y los tiempos y los espacios de trabajo. De esta aproximación surgen modalidades de formación centrada en las organizaciones de trabajo de los participantes con el desarrollo de la “*formación-acción*”, de la formación por la experiencia, de la auto-formación y de otras prácticas que se benefician del reconocimiento de la “*inteligencia informal*” desarrollada por los trabajadores y de su autonomía como actores organizativos.

Vamos detenernos en el análisis de algunas características de esta segunda fase.

Atendiendo los consejos de las “*modernas teorías de las organizaciones*”, en el sentido de “*pensar al mismo tiempo al individuo y a la organización*”, se produce una aceleración de la función de mediación de la formación entre la necesidad de desarrollo personal y la necesidad de desarrollo organizacional con vistas a una mayor integración.

Barroso afirma que los aspectos de las nuevas teorías de las organizaciones y de la gestión y de su aplicación práctica que más favorecen la integración de la formación en las situaciones de trabajo “*están relacionados con la importancia que se le concede a los «actores» en las organizaciones y con el abandono de una visión funcionalista de las mismas*” (p. 46).

Desde la nueva perspectiva de análisis organizativo constatamos varios principios con impacto en una redefinición de los modelos y prácticas de formación permanente de adultos (Crozier y Friedberg, 1977, 1993, citado por Barroso, 1996, p. 47). Referiremos aquí, dos de ellos:

- el principio según el cual los individuos en una organización son actores capaces de cálculo y de opción, esto es con un raciocinio estratégico. De esta manera la actividad de trabajo no es considerada como un lugar de ejecución, sino que pasa a ser vista como un sistema de acción concreta a través del cual los diferentes actores organizan su sistema de relaciones para resolver problemas concretos colocados por el funcionamiento de la organización;

- el principio según el cual el cambio en las organizaciones es un fenómeno político que no puede ser reducido a meras decisiones jerárquicas y que depende de la capacidad de aprendizaje por los actores de nuevos modos de relación y nuevas formas de acción colectiva. Es necesario, también, que los actores desarrollen nuevas capacidades cognitivas y de relación, y que se establezcan nuevas formas de gobierno.

De esta manera, cualquier proceso de cambio deberá resultar de una acción convergente sobre los hombres y las estructuras.

Podemos concluir, por lo tanto, que la evolución reciente en las teorías de las organizaciones y en los principios y prácticas de gestión,

constituyen un contexto favorable para la construcción de nuevos modelos y prácticas de formación, tal como afirma Barroso (p. 49).

También resulta muy pertinente la advertencia de Correia de que

*“la simple afirmación de la intención de promover la aproximación o articulación del mundo de la formación con el mundo del trabajo no sería la solución para los problemas sociales complejos con que se debaten las sociedades industrializadas en este fin de siglo”* (1996, p. 5).

Nunes, en la caracterización que hace de los modelos de organización de los contextos de trabajo, refiere la Teoría de los Sistemas de Acción Concreta, desarrollada por Crozier y Friedberg (1977). Desde esta propuesta teórica se concibe a las empresas como construcciones sociales con vista a encontrar soluciones para problemas, en el cumplimiento de objetivos comunes, a pesar de que los diferentes actores tengan objetivos divergentes.

Las soluciones encontradas en esos ámbitos son ampliamente contingentes, indeterminadas y arbitrarias no siendo las únicas posibles ni las mejores. En esas condiciones, el cambio no se define como la imposición de un modelo concebido a priori, sino como un proceso de creación colectiva que toma en cuenta la diversidad de poderes y el juego de conflicto y de negociación.

Frente a las nuevas situaciones vividas en contexto de trabajo, los diferentes interlocutores proporcionan nuevas referencias, nuevas representaciones, conduciendo a relativizar las propias evidencias y al ensanchamiento de puntos de vista.

Nunes afirma que las posibilidades formativas están condicionadas por el tipo de contexto: por la forma de organización, por las relaciones existentes, por el trabajo que se realiza y por la comunicación que se establece. Por eso, defiende que se debe propiciar un clima

que facilite la iniciativa, el diálogo y la reflexión sobre las prácticas y que transforme cada actor en un interlocutor significativo (1995, p. 242).

Ya en el mundo docente, Barroso encuentra que a fin de que se pueda establecer una integración entre el “*lugar de aprender*” y el “*lugar de hacer*”, es necesario que sean creadas condiciones para que se produzca otra relación entre “*el saber*” y “*el poder*”, en las escuelas. Esto conllevaría, una gestión participada y participativa y supone liderazgos (individuales y colectivos) capaces de emprender los cambios necesarios para que la formación se pueda orientar para la innovación y para el desarrollo organizativo de la escuela. (1996, p. 51).

Como dice Canário (1994, citado por Barroso)

*“la optimización del potencial formativo de las situaciones de trabajo pasa, en términos de formación, por la creación de dispositivos y dinámicas formativas que propugnen, en el ambiente de trabajo, las condiciones necesarias para que los trabajadores transformen las experiencias en aprendizajes a partir de un proceso formativo”.*

A lo que Barroso (1996) acrecienta la necesidad de que este dispositivo de formación cree condiciones para que los trabajadores transformen sus “*aprendizajes*” en “*acción*”.

Siendo así, la formación centrada en la escuela será una formación que hará del establecimiento de enseñanza el lugar donde surgirán las actividades de formación de sus profesionales, con el fin de identificar problemas, construir soluciones y definir proyectos.

Viallet (1987, p. 153) considera que la formación centrada en la resolución de problemas

*“está orientada para la procura de soluciones por los propios actores, cada uno con su forma de inteligencia, y que por contribuciones sucintas están en condiciones de reparar los defectos de los sistemas en que viven”* (citado por Barroso, 1996, p. 50).

Bolívar (1996) refuerza esta idea propugnando que

*“la escuela debe ser no sólo el lugar de aprendizaje para los alumnos, sino, simultáneamente articulada de modo que sea un contexto de estímulo del aprendizaje y crecimiento profesional de sus profesores, donde la mejora en el conocimiento y acción de los procesos de enseñanza-aprendizaje va en paralelo con los cambios en los procesos de trabajar en el centro”* (p. 89).

La escuela se constituirá así en un espacio de aprendizaje e investigación para los profesores, donde puedan compartir conocimientos, preocupaciones y experiencias, en un aprendizaje de la propia práctica; lo que no exime de un necesario asesoramiento o apoyo externo, como dinamizador del propio proceso (Bolívar, p. 90).

La innovación centrada en la escuela conlleva la definición de nuevos papeles y nuevas perspectivas. Implica una concepción de los profesores entendidos como profesionales reflexivos que investigan y comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir configurando la escuela (con los recursos y apoyos necesarios) como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución.

Si se decide a plantear la dimensión organizativo-institucional de la escuela como unidad básica de cambio, entonces será preciso generar procesos y formas de trabajo *“colegiado”* que se propongan autorrevisar lo que se hace, repensar lo que se podría cambiar y consensuar planes de acción.

Así, Escudero (1993) concibe *“el Desarrollo Curricular Basado en la Escuela como un proceso de reconstrucción de los establecimientos escolares, como espacios institucionales para la indagación, innovación y mejora”* (citado por Bolívar, 1996, p. 91).

Para propugnar una autonomía de los centros, el trabajo conjunto de los equipos docentes, o la formación centrada en la escuela se

hace necesario una exigencia: rediseñar los tiempos laborales de trabajo, articular nuevos espacios sociales, organizativos, laborales y campos de decisión; al tiempo que dinámicas de apoyo coherentes, que posibiliten un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente.

Bolívar llama la atención refiriendo que *“aún cuando la práctica educativa tiene un carácter personal, los criterios de actuación no quedan al arbitrio de cada profesor, son un tema de deliberación y construcción por parte del centro en su conjunto”*. Concibe la innovación curricular como proceso cíclico de experimentación, creación, investigación y evaluación de la práctica docente (p. 92).

Este autor advierte que, no obstante, la innovación y formación centrada en la escuela,

*“no está exenta de quedar atrapada en una forma sutil (una cierta «tecnología moral») de transferir a las escuelas la responsabilidad de los cambios y de su formación. La nueva retórica de la autonomía y participación, que –en congruencia con la ideología neoliberal– invade los países occidentales, busca la legitimación de los cambios propuestos y su consentimiento por las escuelas”* (p. 97).

El desafío más importante para la formación/innovación centrada en la escuela consistiría en convertirse en *“una de las principales plataformas teóricas y prácticas para cambiar la “cultura” tradicional de los centros escolares, para promover una ampliación de la profesionalidad de los profesores y la reconstrucción de los establecimientos de enseñanza como núcleos de innovación”* concluye el autor que venimos citando (p. 97).

Una formación entendida en la línea que estamos analizando se podría traducir como un proceso de investigación desarrollado por los profesionales en el contexto de la profesión, tal como es defendida por Vielle (1988):

*“La investigación es un proceso social a través del cual los grupos humanos transforman el conocimiento que tienen de la realidad, transformando al mismo tiempo su manera de intervenir sobre esta realidad. Esto presupone que los «prácticos» dejen de ser meros objetos de investigación para pasar a ser,*

*simultáneamente, creadores de la realidad y productores del sentido de esa realidad”* (Citado por Cadima, 1995, p. 296).

Resulta oportuno clarificar el concepto de representación, para lo cual nos servimos de la definición elaborada por Abric (1988, citado por Nunes, 1995, p. 237) que señala que *“es el producto de una actividad mental por la cual el individuo o un grupo reconstruye lo real con el que es confrontado y le atribuye una significación específica”*. Las representaciones son modalidades de conocimiento y están constituidas por imágenes, nociones empíricas o científicas organizadas de forma personal.

La importancia de este concepto se debe al hecho de que las personas se apoyan en sus representaciones para realizar una tarea o para abordar un problema; así cobra sentido la afirmación de Mezirow (citado por Nunes, 1995, p. 238) que declara que la especificidad de la educación de adultos es la transformación de perspectiva, o en palabras de Marcelo (1994, p. 209) la transformación de la teoría implícita o subjetiva de los profesores.

En esta línea de entendimiento, para Lesne y Mianvielle (1990, p. 124) las prácticas de formación de adultos admiten y producen representaciones de lo real natural, humano y social susceptibles de provocar modificaciones en los sistemas personales de representaciones ya existentes en las personas en formación, o sea, el proceso de formación por la experiencia debe conducir a una diferente lectura de la realidad.

A modo de conclusión podemos referir la relevancia que hoy se le reconoce a la dimensión formativa de los contextos, en nuestro caso, el contexto escolar concretamente. Son valorados, específicamente, los contextos que se caracterizan por la existencia de un clima favorable a la tomada de iniciativas y fuerte interacción entre sus miembros.

Este aprovechamiento formativo del contexto sólo podrá ocurrir si viene acompañado de dispositivos y dinámicas que permitan o transformen las experiencias en aprendizajes y los aprendizajes en acciones.



## 2.4.5 PENSAR LA PROFESIÓN

En el apartado anterior estudiábamos el contexto profesional y social como formador. Aquí, nos dedicaremos a analizar una dimensión actualmente presente en cualquier proceso formativo, que sea crítico e innovador. Nos estamos refiriendo a la perspectiva crítico-reflexiva en la formación de profesores.

Son hoy valoradas por la comunidad científica las prácticas de formación de profesores que se centran en la reflexión de éstos sobre sus propias prácticas, realizadas en el seno de un grupo de compañeros que vivencian contextos y problemas semejantes, compartiendo experiencias, reflexiones y materiales.

En un mundo marcado por la velocidad de las comunicaciones, por la divulgación de las ideas y por la explosión de la tecnología, Nóvoa (1996) recomienda que los profesores aprendan a cultivar un cierto escepticismo. Un escepticismo saludable que no sea hecho de descreencias o desencantos, sino de vigilancia crítica con relación a lo que les es sugerido o propuesto.

Por su parte, Escudero recuerda que en esta coyuntura de cambios sociales y científicos todo el sistema educativo, y no menos el profesor, tiene que someter a reflexión crítica su razón de ser, sus funciones y el modo y manera de cumplirlas (1987, pág. 9).

Si consideramos que la realidad de las aulas se produce en contextos inciertos, distintos y conflictivos, se espera que los profesionales competentes actúen reflexionando en la acción, creando nueva realidad, experimentando y, en la reflexión, construyan nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión para afrontar y definir los problemas (Blázquez, 1989, p. 123).

Reseñemos, en esta línea, la definición conceptual de Medina Rivilla en relación con la formación de profesores:

*“la formación del profesor la consideramos como la preparación y emancipación profesional del docente **para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza**<sup>7</sup> que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común”* (1989, p. 87).

En el análisis de este apartado no podemos dejar de considerar las contribuciones de Donald Schön con relación a la formación de profesionales. En su obra *“The Reflective Practitioner”* publicada en 1983, Schön critica el actual paradigma de la educación profesional que, basándose en un racionalismo técnico, se traduce en un modelo de aplicación de la ciencia a los problemas concretos de la práctica a través de la ciencia aplicada. Como alternativa propone una epistemología de la práctica que tenga como punto de referencia las competencias que se encuentran subyacentes a la práctica de los profesionales competentes.

En su libro *“Educating the Reflective Practitioner”* de 1987, Schön sintetiza su pensamiento pedagógico al defender que la formación del profesional incluya una fuerte componente de reflexión a partir de situaciones prácticas reales, como una forma posible para que un profesional se sienta capaz de enfrentar las situaciones siempre nuevas y diferentes con que se debate en la vida real y de tomar decisiones apropiadas en las zonas de indefinición que la caracterizan (Alarcão, 1991). Schön destaca el valor epistemológico de la práctica inteligente y reflexiva, al mismo tiempo que defiende una perspectiva de conocimiento constructivista y situada.

---

<sup>7</sup> El subrayado es nuestro.

Los conceptos claves de su obra —conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción<sup>8</sup>—, traducen de una forma bien explícita el importante papel atribuido a la práctica como fuente de construcción del conocimiento profesional.

Es, en esa línea, en la que Elbaz (1983) señala la importancia del “*conocimiento práctico*” y que Connelly y Clandinin (1985) precisan como “*conocimiento práctico personal*”.

Para Perrenoud pensar la práctica no es solamente pensar la acción pedagógica en el aula ni tampoco la colaboración didáctica con los colegas. Es pensar la profesión, la carrera, las relaciones de trabajo y de poder en las organizaciones escolares, la parte de la autonomía y de responsabilidad otorgada a los profesores, individual y colectivamente (1993, p. 200).

Nóvoa (1992) valora los momentos de balance retrospectivo sobre los itinerarios profesionales individuales y colectivos como contribución para que cada profesor “*produzca*” su profesión, ya sea en una perspectiva individual, o como participante en el grupo.

De la misma manera señala Niza que el punto de anclaje o la matriz generadora de los aprendizajes y del desarrollo es, naturalmente, la experiencia, “*el pasado del sistema*”. Así avanzamos en el conocimiento, a partir del conocimiento anterior, de lo ya vivido o de

---

<sup>8</sup> Se torna conveniente explicitar algunas nociones fundamentales de la obra de Schön: **Conocimiento en la acción** (Knowing in-action): es el conocimiento que los profesionales demuestran en la ejecución de la acción; es tácito y se manifiesta en la espontaneidad con que una acción es bien desempeñada y puede resultar la reformulación de la propia acción. Las descripciones verbales son fruto de una reflexión. Esto puede ocurrir en simultáneo con la acción o retrospectivamente. En el primer caso este autor denomina de **reflexión en la acción** (reflection-in-action); en el segundo, en **reflexión sobre la acción** (reflection-on-action). Estos dos momentos de reflexión tienen un valor epistémico y lo tendrá aún más si sobre ellos se ejerce otra actividad que los supera: la **reflexión sobre la reflexión en la acción** (reflection on reflection-in-action), proceso que lleva el profesional a progresar en su desarrollo y a construir su forma personal de conocer. La reflexión sobre la reflexión en la acción ayuda a determinar nuestras acciones futuras, a comprender futuros problemas o a descubrir nuevas soluciones.

las prácticas pasadas y a través de pausas críticas, tomada de consciencia, metacognición o evaluación (1993, p. 58). Así, la evaluación debe volverse reflexión sobre las prácticas del grupo, integrándose en el proceso de formación (Correia, 1989, p. 67).

Preocupado por explicitar mejor este proceso de reflexión, van Manen (1977) (citado por Alarcão, 1991, p 15) propone la categorización de los niveles de reflexión en:

- análisis de las técnicas que conducen a objetivos o medios que lleven a fines, sin que los objetivos o los fines sean discutidos;
- análisis de las relaciones entre principios o concepciones y las prácticas. Lo que supondría evaluar las implicaciones educativas y las consecuencias de nuestras acciones; y
- un análisis de cariz ético y político, lo que incluiría una reflexión sobre el propio concepto de educación.

Así, se espera de la formación que incida en el desarrollo de la capacidad de reflexión especialmente en los niveles más elaborados.

Desde el punto de vista de una formación reflexiva, Hameline nos habla de un proceso que permita el recurso a varios tipos de saberes: saberes de una práctica reflexiva, saberes de una teoría especializada y, también, saberes de una militancia pedagógica (citado por Nóvoa, 1993).

Por eso, Perrenoud defiende la formación de un práctico reflexivo dotado de instrumentos que le permitan la autoobservación, la autoevaluación y la autorregulación (1993, p. 201).

Es importante, no obstante, tener en cuenta la afirmación de este autor cuando adjetiva la racionalidad como ilusoria al advertir que se finge creer que procesos tan complejos como el pensamiento, el aprendizaje y la relación puedan ser enteramente dominados sin que

haya la contaminación de valores, de la subjetividad y de la afectividad (1993, p. 31).

También nos vienen a la memoria las palabras de Paulo Freire:

*“Recuso un cierto tipo de crítica científicista que insinúa falta de rigor en el modo como discuto los problemas y el lenguaje demasiado afectivo que uso. La pasión con que conozco, con que hablo, con que escribo, no disminuye el compromiso con que denuncio o anuncio. Soy una integridad y no una dicotomía, no tengo una parte esquemática, meticulosa, racionalista y otra desarticulada e imprecisa, conozco con mi cuerpo todo, sentimientos, pasión, razón también”* (citado por Nóvoa, 1996).

Resulta así, que los cuadros teóricos de la educación como los resultados de la investigación, constituyen meros referenciales, aunque importantes, en el análisis y reflexión del acto educativo y en las decisiones pedagógicas, y no normas o modelos a aplicar a cualquier contexto educativo, o dicho de otro modo, y en las palabras de Nóvoa, se trata de procurar una articulación entre la cultura profesional que emerge de los profesores y la cultura académica que emerge de una investigación entendida como científica.

Este autor defiende que es urgente la separación de la racionalidad científica de la racionalidad que organiza las prácticas pedagógicas, que por ser distintas, deben ser autonomizadas, precisamente para que puedan ayudarse y enriquecerse mutuamente. Es necesario establecer nuevas relaciones con el saber y nuevas modalidades de cooperación entre los profesores y los investigadores, para contribuir de formas más concretas a la calidad de la educación.

Podemos afirmar, a modo de conclusión, que resulta necesaria la construcción de un sistema de formación que contribuya al desarrollo de educadores capaces de actuar como productores de innovación, que puedan analizar críticamente sus prácticas, con posibilidades de identificar problemas en el contexto de su actividad y de encontrar solucio-

nes adecuadas, evaluar resultados y procesos, comunicarlos y gestionar su formación en un proceso permanente.

Es decir, apostar por un proceso de formación que desarrolle una perspectiva crítico-reflexiva, que conceda a los profesores los medios de un pensamiento autónomo y que facilite las dinámicas de autoformación participativa (Nóvoa, 1992), que pretenda la emancipación profesional y la progresiva consolidación de una autonomía en la producción de saberes y valores, que permita a los profesores desarrollar un conocimiento propio, producto de sus experiencias y vivencias personales (Marcelo, 1994).

#### **2.4.6 EL ISOMORFISMO COMO LA COHERENCIA DE LOS MEDIOS Y DE LOS FINES**

En el apartado anterior nos dedicamos a analizar las contribuciones de diferentes autores sobre la perspectiva crítico-reflexiva que debe fomentar la formación. En éste nos centraremos en intentar descubrir el sentido de la coherencia de los medios y de los fines en el proceso formativo.

Algunos estudios realizados permiten afirmar que en todas las situaciones de formación están presentes, de un modo u otro, formas de transferencia y de isomorfismo independientemente de los niveles de congruencia alcanzado entre las intenciones (objetivos) y los procedimientos de la formación (Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et innovation en éducation, 1979, citado por Niza, 1995, p. 312).

En este sentido Ferry (1991, p. 61) refiere la existencia de una analogía estructural entre el vínculo de la formación y el vínculo de la práctica profesional para la cual conduce esta formación. Explicita este autor que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, tiende a imponerse como modelo de referencia de los formandos y agrega que los efectos de estructuración y de impregnación producidos por el dispositivo de formación corren el riesgo de ser más fuerte que el discurso sustentado.

Siendo tan fuerte la acción del dispositivo de formación, Niza (1995, p. 312) recomienda prestar más atención a la organización de las operaciones de formación, a la búsqueda de una mayor congruencia entre las intenciones (los fines) y los medios pedagógicos utilizados.

En consecuencia, propone la utilización de métodos de formación para los profesores y educadores basados en el presupuesto de que la forma más eficaz de realizar las transferencias de la formación para la práctica pedagógica es a través de estrategias de formación explícitamente idénticas a las que deseamos que se concreten después en las prácticas educativas de los docentes (1993, p. 37).

Este autor (1992, p. 41), en la misma línea de entender la formación que fue construyendo el Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa, enuncia dos principios de ética pedagógica que sirven a la intervención educativa como a cualquier otra intervención social:

*“Los medios formativos deben contener o transportar (en sí) los fines democráticos de la formación”*. Esto es, tendrá que integrarse en las estrategias de la formación, la práctica de los mismos valores y competencias que se desea alcanzar con la formación. Implica la necesidad de coherencia de los procesos de trabajo con los productos de la formación.

Este principio, y según este autor (1997) pretende garantizar consistencia ético-política a los actos pedagógicos, entendiendo *“la socialización y la educación como formación democrática para vivir la Democracia en Devenir”*.

El segundo principio refiere que: *“los procesos de formación tienen que reproducir los procesos sociales auténticos de construcción de los saberes científicos, técnicos y artísticos”*.

De esta manera se deberá imprimir coherencia y asegurar la homologación a los métodos utilizados en el trabajo de formación *“de modo que no “infantilice” los formandos y no manipule didácticamente las estrategias de trabajo y el aprendizaje, escolarizándolas, en vez de aproximarlas o integrarlas en la vida social real”* (p. 20).

Va en el mismo sentido la afirmación de Pérez Gómez en la introducción del texto de J. Elliot *“La Investigación-acción en Educa-*



*ción*” (1990, p. 10), cuando se refiere al carácter ético de toda actividad educativa. Ésta encuentra su valor en su propio sentido y no como mero instrumento o medio para la obtención de objetivos extrínsecos.

Este autor, citando a Elliot, explicita que no pueden definirse medios de un modo independiente de los principios de procedimientos que derivan lógicamente de la aceptación de unos valores. La forma de llevar a cabo una acción, de desarrollar una tarea, o de organizar los intercambios entre los alumnos (y entre los profesores, acrecentamos) no puede contradecir los principios y valores que presiden la intencionalidad educativa (y formativa).

En el informe del “Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et innovation en éducation”, de 1979 (referido por Niza, 1993, p. 62) se formaliza la problemática de la transferencia isomórfica en las estrategias de formación. En este documento se afirma que en todas las experiencias de formación se ponen en juego las nociones de transferencia y de isomorfismo.

Atendiendo a los modelos de formación disponibles, el Consejo identifica tres categorías de estrategias: la estrategia favorable a la adquisición de habilidades, la formación a través de una pedagogía isomórfica y la estrategia de formación por proyecto.

a) La primera estrategia consiste en el entrenamiento y desarrollo de aquellas habilidades seleccionadas por haber sido consideradas necesarias para el desempeño de la profesión. Esta estrategia es utilizada, por ejemplo, en la micro-enseñanza, en la cual se reducen e intensifican las habilidades para simulación en las prácticas profesionales.

b) La formación por medio de una pedagogía isomórfica requiere la identificación clara de los conceptos, principios y sintaxis de un modelo o sistema pedagógico, los cuales constituirán el fundamento

para erigir una situación de formación. La formación de profesores en este sentido se vale de un sistema que integra un conjunto complejo de conocimientos, de saber-hacer, de actitudes y de valores congruentes con la pedagogía a transferir, y que inspiran los mismos conceptos y principios que el profesor utilizará más tarde con sus propios alumnos. Esta perspectiva es la que encontraremos más adelante cuando se analice el modelo pedagógico de la Escuela Moderna Portuguesa.

c) La estrategia de formación por proyecto comprende dos acepciones distintas:

- Una, que incluye los ejercicios de planificación de la lección para formación de docentes o el entrenamiento de planificación simulada para otras formaciones. Difiere de la primera estrategia de adquisición de habilidades apenas en la complejidad.

- El otro significado se refiere a la formación que se obtiene a lo largo de la concepción e instauración de un proyecto de trabajo, siempre que el formando esté llamado a planificar, solo o en grupo, un proyecto de intervención y a experimentarlo y perfeccionarlo progresivamente, debiendo ser, también, esta tarea concebida y combinada como formadora, entre las partes. Caracteriza a esta estrategia un circuito de realimentación a través de un proceso cíclico de planificación-ejecución-replanificación y ejecución. Este dispositivo permitirá el ajuste de la estructura de formación con la estructura de la práctica, o sea el perfeccionamiento progresivo de la estructura isomórfica a través de los ciclos sucesivos de transferencia proporcionado por el sistema.

Podremos concluir en este apartado referido al isomorfismo, insistiendo en la necesidad de reflexionar sobre las estructuras y dispositivos de formación con la finalidad de satisfacer una legítima preocupación relacionada con la búsqueda de una mayor coherencia entre los medios utilizados y los fines propuestos en cualquier proceso for-

mativo. Recordemos, además, la Ley de Bases del Sistema Educativo portugués, la cual en sus principios generales sobre la formación de educadores y profesores (Ley N° 46/86, art. 30º, e) establece que se deberá propugnar el desarrollo de una: *“Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica”*.

#### 2.4.7 EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LAS NECESIDADES PROFESIONALES

Acabamos de examinar la necesidad de coherencia entre los medios y los fines de los procesos de formación. Ahora, y por último, procuraremos aproximarnos a las características del proceso de construcción de las necesidades profesionales, teniendo como base las aportaciones y perspectivas de diferentes autores.

Las necesidades profesionales del profesor se sustentan y relacionan con motivaciones personales profundas, por eso retengamos aquí, la lectura de Medeiros (1976, p. 18) cuando refiere, apoyándose en Allport (1965), que se pueden considerar dos definiciones de motivación:

- Para una psicología que considera al hombre como un ser únicamente capaz de recibir impresiones del mundo exterior y de responder, la motivación es *“una disposición a actuar por instinto o por aprendizaje, de tal manera que el organismo reduzca lo más eficazmente posible la «inconforme» situación de tensión”*.

- Para Allport la motivación es, por el contrario, la resistencia al equilibrio, *“la tendencia individual a mantener el propio estilo de vida contra todos los obstáculos”*. Se trata de una tensión que mantiene y que unifica la personalidad. Así, postula una motivación fundamental: la tendencia a *“mantener, actualizar y constantemente revalorizar un organismo, en permanente actitud de experimentar.”*

Rodrigues y Esteves (1993, p. 19) defienden la dificultad de sistematización de las prácticas de análisis de necesidades en razón de la polisemia del término necesidades, de la relación de dependencia de los valores, de la subordinación al contexto en que se determinan las

necesidades y de la multiplicidad de los agentes sociales que las pueden expresar.

No obstante, estas autoras distinguen el análisis de necesidades realizadas en el marco del macrosistema, como referencia para la definición de la política educativa, del análisis de necesidades efectuada en el ámbito de las actividades pedagógicas, siendo esta última perspectiva objeto de análisis en este apartado.

Cuando se tiene que organizar un proceso de formación, generalmente, se establece la conveniencia de atender las necesidades profesionales de los profesores, como punto de partida y base de cualquier proceso formativo que se pretenda serio y auténtico, o sea, se considera el análisis de necesidades como una estrategia de planificación que orientará la producción de objetivos válidos y que ayudará con información de utilidad en la determinación de los contenidos y de las actividades de formación (p. 20).

La preocupación pertinente, por supuesto, para utilizar los resultados del análisis de necesidades en la formulación de objetivos de formación puede conducir, en muchos casos, al empleo de mecanismos que permitan, se cree, la auscultación directa a los interesados, en este caso los profesores, por intermedio de cuestionarios, entrevistas o por otros medios semejantes.

Este camino de indagación parte del supuesto que los profesores sean debidamente conscientes de sus necesidades profesionales, supuestamente reales y objetivables, derivadas, se quiere creer, de sus problemas, de sus carencias, de sus intereses, de sus gustos, de sus preferencias, incluso ya ordenadas por alguna orden de prioridades.

Esta perspectiva puede llevar a imponer, no tanto una política intencional y deliberada, sino, de una manera sutil, una forma de ver y de interpretar la realidad, de pensar los problemas, o mejor dicho, de

imponer un lenguaje que no se limita a describir sino que, en verdad, construye las propias realidades educativas y propone las soluciones para los problemas educativos, en función de la interpretación que pueda hacer el agente externo.

Por eso, oportuna y pertinentemente nos advierte Nóvoa (1996) que por todos lados pululan las cualidades, las racionalidades, las tecnocracias, las innovaciones, etc., que pretenden generalizar respuestas y propuestas, y que van imponiendo como evidentes soluciones que nada tienen de evidentes, porque la educación, según este autor: *“es un acto político y, por lo tanto, admite siempre otras soluciones”*.

En otra perspectiva diferente a la que hemos venido describiendo, se sitúan varios autores, entre los cuales destaca, Berger (1991, p. 235) que afirma que toda formación es una intervención con quien *“dispone ya de representaciones, conocimientos, saber-hacer, y que, en consecuencia, para formar, es necesario tener en cuenta estas adquisiciones anteriores.”*

Rodrigues y Esteves (1993, p. 20) consideran que, en el ámbito de las actividades de formación, el análisis de necesidades debe constituir un instrumento más pedagógico que técnico, o sea que no se quedará sólo en el mero recoger y analizar las informaciones, sino que también preconice la implicación de los docentes participantes en el proceso de formación desde la concepción del mismo, así como en la detección y análisis de sus intereses, problemas y aspiraciones.

En esa línea, Berger considera que es preferible funcionar a partir de un balance de saberes, competencias y adquisiciones, que a partir de un análisis de necesidades y de carencias que colocan el sujeto en formación dentro de una posición negativa, y de quien se piensa que debe adquirir nuevas competencias.

También para Correia (1990, p. 33) el análisis de necesidades de formación es un proceso que atraviesa horizontalmente el propio pro-

ceso de formación, siendo éste también productor de necesidades a las que pretende dar respuesta. Es, por lo tanto, un proceso inconcluso, contingente y determinado institucionalmente, cuyo análisis puede ser integrado en el propio trabajo de formación.

La tendencia se basa, entonces, en centrar esfuerzos en la identificación (o ayudar en la identificación) de problemas que un grupo tiene para resolver. De tal manera que la formación se oriente por la lógica de la producción de saberes y no por la lógica de adquisición o consumo.

Nóvoa (1996) defiende que la comprensión de las formas de construcción social del conocimiento lleva a anular las diferencias entre el "nosotros" y el "ellos", asumiendo que la investigación educativa no tiene como objetivo permitir que los "*científicos*" identifiquen lo que los profesores saben o no saben, sino que tienda a favorecer una comprensión por parte de los propios profesores de sus conocimientos y saberes.

Rodrigues y Esteves recomiendan que la elaboración de un proceso de formación no deberá responder sólo a las necesidades emergentes de la población participante, sino que deberá ser considerado más como un proceso de elaboración o construcción de necesidades.

Así, podríamos entender que, tanto las exigencias de la actividad profesional como el propio proceso de formación sean generadores de necesidades.

Recordemos que mucha de la formación necesaria para ser profesor no puede ser adquirida durante la formación inicial. Algunas de las necesidades sólo surgirán muchos años después de iniciadas las actividades docentes.

Se añade que una formación adecuada para responder a las exigencias que derivarían de esas necesidades, sólo sería posible a partir

de la acción y de los problemas que se van planteando en el transcurso del desarrollo profesional. Anotemos también que la duración razonable de cualquier formación inicial no proporciona el tiempo suficiente para toda una formación completa.

A modo de conclusión, destacaremos dos aspectos:

- podríamos entender que las necesidades pedagógicas se irían produciendo, o se pretende que se vayan construyendo, en un ambiente de reflexión encuadradas dentro de un referencial pedagógico y de opciones filosóficas que posibilitan el crecimiento con coherencia en la construcción de una cultura pedagógica abierta y en progresión, atento a las informaciones y exigencias producidas en los contextos educativo y sociocultural, de los cuales el sistema educativo forma parte,

- el papel de la formación, en el ámbito de la construcción de las necesidades, sería fundamentalmente el de provocar o alimentar “*la resistencia al equilibrio*”, partiendo de un reconocimiento de los saberes profesionales, y persiguiendo la consecución de niveles superiores de desarrollo profesional.



## CAPÍTULO N° 3

### 3. LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

En este capítulo vamos a presentar un análisis de la evolución de la formación inicial de profesores en Portugal desde la perspectiva de António Nóvoa.

Trataremos de explicitar las perspectivas, plataformas teóricas o estructuras de racionalidad que se han producido y utilizado en las conceptualizaciones referidas a la escuela, al curriculum, a la innovación y la enseñanza y al profesor.

También incluiremos una propuesta de integración de estos diferentes campos a fin de fundamentar la formación del profesorado, esbozada por Marcelo (1994), y denominada por este autor de “*Modelo de Síntesis: Fundamentos para una Teoría de la Formación del Profesorado.*”

Nos detendremos en el análisis de las orientaciones conceptuales de la formación de profesores. Para, por último, presentar una descripción de algunos modelos de formación de profesores.

### **3.1 BREVE REFERENCIA SOBRE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN PORTUGAL**

En el análisis de la evolución de la formación inicial de profesores en Portugal, Nóvoa (1992, p. 58) considera que, desde la segunda mitad del siglo pasado, las Escuelas Normales, gradualmente, fueron adquiriendo una importancia creciente en el ámbito de la expansión del sistema educativo; siendo también *“un espacio de afirmación profesional, de donde surge un espíritu de cuerpo solidario.”*

En las Escuelas Normales, según este autor: *“se legitima un saber producido en el exterior de la profesión docente, que se traduce en una concepción de los profesores centrada en la difusión y transmisión de conocimientos”*, constituyéndose, al mismo tiempo, como un lugar de producción de saberes colectivos, contruidos a partir de una reflexión basada en la experiencia y en las prácticas.

Coincidente con un período de transición del final de la monarquía (1910) y los primeros pasos de la república, se asiste a una fragmentación política e ideológica en el país. Es este el ambiente en el cual se confrontan proyectos distintos de la profesión docente. Esta crisis alcanza su apogeo en los años veinte.

El autor que venimos citando sintetiza la situación así:

- El Estado se ocupó de la formación de profesores, manteniendo mecanismos fuertes de control de la profesión docente, a través de una presencia participativa en las escuelas normales y de una supervisión centralizadora de la actividad docente.
- Los profesores, con una mayor dignidad en su función social y poseyendo mejores cualificaciones académicas, reivindican una mayor autonomía profesional en el contexto pedagógico y científico de la época (p. 59).

El período correspondiente al “*Estado Novo*” –desde la segunda mitad de la década del 20–, se caracteriza por una permanente actitud de sospecha en relación con la formación de profesores, volviendo los mecanismos de control ideológico, en el acceso y en el ejercicio de la actividad docente, mucho más sofisticados. Se produjeron importantes reformulaciones en el campo de la formación de profesores con la intención de crear nuevas legitimidades (p. 60).

Anteriormente, en otro apartado, señalábamos que este autor detecta dos ejes estructurales de la política nacionalista con relación a la formación de profesores. Estos son:

- **Reducción:** Se concretiza en una disminución de las condiciones de admisión a la enseñanza normal, en una simplificación de los contenidos, en una disminución del tiempo de formación y en una menor exigencia intelectual y científica.
- **Control:** Este eje se materializa en la instauración de prácticas de control moral e ideológico, tanto en la formación de base, como en el período de prácticas.

Del análisis de los programas de formación del período correspondiente al “*Estado Novo*”, el autor que nos ocupa, constata que, desde el punto de vista formal, se trataba de encontrar un equilibrio entre los componentes académicos, pedagógicos y de prácticas. No obstante, considera que el modelo adoptado no permitía una integración, impidiendo una formación de profesores con características profesionales y estableciendo un papel de profesor vocacionado esencialmente para la transmisión de conocimientos. Añade que en la enseñanza primaria se produce una hegemonía de los aspectos didácticos y metodológicos; en la enseñanza secundaria alcanzan prioridad los aspectos académicos.

Apenas en los años 60, y debido a la fuerza de los cambios económicos y sociales, a los cuales se unía la divulgación sistemática de estadísticas internacionales –que daban una imagen muy negativa del régimen vigente con relación a los indicadores educacionales–, se comienza a prestar una nueva atención a la cuestión educativa, con la mirada puesta en dar respuesta a los atrasos estructurales del sistema de enseñanza.

Las consecuencias más inmediatas de la “*Revolução dos cravos*” se tradujeron en una fuerte expansión del sistema educativo que supuso la incorporación masiva de profesores. Para dar una idea de la envergadura de esta situación, Pedroso (1990, citado por Nóvoa) menciona que, en veinte años, el número de docentes triplicó (alrededor de 45.000 en 1964/65 para 140.000 en 1984/85).

La década del 70, según Nóvoa (p. 61) se caracterizó por los grandes esfuerzos realizados para la construcción de una red de formación inicial de profesores que pasaba por las universidades y las *Escolas Superiores de Educação*, de reciente creación.

Las “*Escolas de Magistério Primário*” fueron las más afectadas por el terremoto político del 25 de Abril, aunque continuaron bajo un fuerte control del Estado. Esta lógica de supervisión estatal se prolongó con la apertura de las “*Escolas Superiores de Educação*”.

Nóvoa destaca el papel importante que jugaron las universidades en la “*creación de una comunidad científica en el área de la educación*”, aunque constata la existencia de resistencias que provenían de “*sectores conservadores*”, que seguían viendo la formación de profesores con desconfianza, y de “*sectores intelectuales*” que apenas valoraban los aspectos académicos de la formación de profesores. Este autor detecta, por detrás de estas resistencias, un claro recelo frente a

la posibilidad de constitución de un cuerpo profesional docente, con prestigio y autónomo.

Acabó por prevalecer una prolongación de tutelas estatales y académicas sobre la profesión docente.

Este autor, esbozando una síntesis de estas dos décadas posteriores al 25 de Abril, refiere que

*“con base en los tres vectores tradicionales (formación «calificada como» científica, formación pedagógica y práctica pedagógica), se estabilizaran lógicas y rutinas de formación de profesores de gran pobreza conceptual y curricular, evidenciando una relación poco consistente con las realidades escolares y profesionales” (p. 62).*

Nóvoa afirma que persiste en la reflexión científica, en el área de formación de profesores, *“una gran fragilidad, incapaz de producir nuevos paradigmas de pensamiento y de acción.”*

Por último, este autor concluye que la historia de estas dos décadas, posteriores a la caída del anterior régimen, puede ser contada de dos maneras.

Por una parte, puede ser leída como una historia de éxitos y de capacidad de respuesta a los problemas endémicos del sistema educativo portugués, pues, en un período, realmente escaso, se consiguió consolidar, desde el punto de vista institucional, las redes de enseñanza superior y universitaria de formación de profesores y, simultáneamente, resolver la situación de gran parte de los docentes que ingresaron en el sistema sin calificación pedagógica.

Por otra parte, esta historia puede ser interpretada desde la incapacidad para mejorar significativamente la formación científica y las competencias profesionales de los profesores.

Finalmente, Nóvoa insta, con el coraje necesario, a

*“hacer una crítica frontal, desde el interior de la profesión, a las instituciones de formación de profesores y a la comunidad científico-educacional, evitando que otros actores sociales to-*

*men la delantera, con las consecuencias previsibles para el prestigio profesional y la autonomía científica de los profesores” (p. 62).*

### 3.2 PERSPECTIVAS SOBRE LA ESCUELA, EL CURRÍCULUM, LA INNOVACIÓN Y LA ENSEÑANZA Y EL PAPEL DEL PROFESOR:

Marcelo señala que existen plataformas teóricas o estructuras de racionalidad que, de manera más o menos coincidente, se las pueden detectar subyacentes a las diferentes conceptualizaciones que, frecuentemente, se encuentran o se elaboran sobre la escuela, el currículum, la innovación y la enseñanza (1994, p. 121).

Las estructuras de racionalidad, apuntadas por Marcelo, se corresponden con los intereses constitutivos del conocimiento en Habermas: técnico, práctico y emancipador.

Este autor propone una síntesis de éstas (técnica, práctica y emancipadora) aplicadas a la escuela, al desarrollo del currículum, a la innovación educativa, a la enseñanza y al profesor y su formación.

Así tenemos que, desde la **perspectiva técnica**, se explica:

- La **escuela** y su funcionamiento como una realidad objetiva, con unas metas explícitas, una clara estructuración y división de las funciones, y una separación entre lo didáctico y lo organizativo.
- Se entiende al **currículum** como un medio para la adquisición de conocimientos, así como un proceso de planificación y desarrollo de fines y metas preestablecidos.
- El **desarrollo y la innovación curricular** son vistos como la aplicación sistemática y racional de innovaciones y diseños curriculares diseñados por expertos.
- Al **profesor** se le atribuye un papel de consumidor y ejecutor de currículum, un técnico aplicador.
- La **enseñanza** entendida como una actividad dirigida por el conocimiento científico.

Encontramos una aparente convicción de verdad objetiva, en este paradigma, donde los sujetos empeñados en acceder a dicha verdad presentan una actitud de neutralidad científica en los diversos planteamientos. En ese ámbito, el discurso de la eficacia constituye, frecuentemente, la salida más racional para la resolución de los problemas.

El mundo educativo es entendido en esta perspectiva, como un sistema de entradas y salidas, donde lo que realmente vale es el medir resultados, destacándose lo eficaz, (Ayuste y otros, 1994, p. 75).

La gestión educativa es concebida desde una perspectiva estrictamente funcional y jerarquizada.

Estos autores plantean algunos interrogantes con relación al modo de funcionar de muchas escuelas en esta línea:

- El supuesto mundo de objetividad y de cientificismo es cuestionado, cuando se pretende ignorar que detrás de cada criterio adoptado se encuentran intereses personales o sociales. Recuerdan que la realidad está constituida también de mundos subjetivos y sociales inseparables de la objetividad de la ciencia.
- Las diversas concepciones del curriculum no están exentas de unos presupuestos éticos, morales y sociales. Citan como ejemplo que el curriculum es siempre una selección cultural arbitraria que suele responder a los intereses de las clases dominantes, transmitiéndose únicamente la cultura que interesa a éstas.
- El discurso de la eficacia ignora las relaciones de poder; en lugar de procurar establecer mecanismos democráticos de participación y de discusión, se oculta, se deforma o se enmascara la información a fin de perpetuar el poder.
- La relación que une a los profesores con la institución se caracteriza por ser estrictamente funcional; aparecen así, los ejecutores de una



práctica educativa en cuya concepción principal no han participado. Existe, por tanto, una separación entre ejecución y concepción del trabajo educativo.

Los autores que estamos señalando, defienden que “*el papel creador del educador, que sabe adaptarse a las condiciones de su medio, que intenta crear expectativas intelectuales y que concibe materiales y prácticas educativas, es fundamental para contrarrestar la visión parcial y sesgada*” del tipo de discurso que venimos describiendo.

Subrayan, para finalizar, la importancia de la autonomía del educador, una autonomía de la práctica que no implica que deba estar exenta de valoración, discusión y contraste con los diversos colectivos implicados en la institución educativa.

La **perspectiva interpretativa, cultural o práctica** propone las siguientes lecturas:

- Las **escuelas** son construcciones culturales, como sistemas débilmente articulados, con una estructura explícita y otra oculta que es necesario tener en cuenta.
- El **currículum** es concebido como un espacio abierto, una propuesta de trabajo para comunicar un proyecto educativo, así como su desarrollo y evaluación por los profesores.
- El **desarrollo y la innovación curricular** tiene en cuenta la existencia de diferentes culturas profesionales, por lo que es preciso atender tanto a los cambios técnicos, como a los cambios en los significados e interpretaciones personales y grupales.
- El **profesor** es visto como un agente del desarrollo curricular.
- Se concibe la **enseñanza** como una actividad eminentemente práctica, compleja, impredecible, incierta. Por lo que, la enseñanza requiere deliberación, reflexión y resolución de problemas.

Pérez Gómez (1992, p. 412) afirma que el profesor actúa en un medio ecológico complejo, el centro y el aula; un escenario psico-social vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Los problemas a los que se enfrenta se caracterizan por ser prioritariamente prácticos, de definición y evolución incierta e imprevisible, imposibles de ser resueltos a través de la aplicación de una regla técnica.

La perspectiva **crítica o social-reconstruccionista**. Durante algunos siglos se vino configurando una crítica a la pedagogía tradicional. Se fueron erigiendo construcciones pedagógicas que se constituían como alternativas. Muchas de ellas se fueron abandonando porque ya no respondían a los desafíos nuevos que surgían, y fueron quedando obsoletas. No obstante, dejaron, de alguna manera, sus marcas en la educación de nuestros días.

Vamos a recoger, aquí, algunos de esos legados según la propuesta de Ayuste y otros (1994, p. 23).

Estos autores nos presentan tres grupos de “*viejos enfoques críticos*”:

*Los planteamientos rousseauianos*: Se caracterizan por su crítica al funcionamiento de la escuela, tanto en sus aspectos metodológicos como organizativos. Subraya la falta de conexión entre los intereses de los niños y las actividades y contenidos trabajados en la escuela, la disciplina rígida, el autoritarismo del educador y el uso de los castigos morales y físicos.

Su legado se concretiza en muchas ideas introducidas por la Escuela Nueva, como la concepción educativa de aprender a aprender, el respeto a los intereses del niño, el rechazo al castigo físico y psicológico. Podemos detectar también en estas aportaciones que, si bien cen-

traron su atención en la metodología y en las relaciones en el aula, provocaba una visión aislada del alumno y de la escuela. Se olvidaron de atender con una reflexión crítica a la función social de la educación.

Los autores citados incluyen en este grupo a lo que ellos llaman “*Experiencias antiautoritarias*”: Se recuerda aquí, a las Escuelas de Hamburgo en Alemania, la experiencia de Summerhill de Neill en Inglaterra, las teorías de la Psicología Terapéutica de C. Rogers, la Escuela Iasniana Poliana de L. Tolstoi en Rusia.

El objetivo común de estas experiencias se centraba en introducir renovaciones pedagógicas para provocar cambios sociales, a través de una organización democrática y asamblearia basada en el respeto a la autonomía del individuo. Las aportaciones que nos legaron podemos encontrarlas en el respeto a las características individuales, en el favorecimiento de la autoestima y la autonomía personal, en la organización democrática, en la participación de los padres y de los alumnos en la gestión del centro, y en el funcionamiento en asamblea para decidir colectivamente y por consenso las cuestiones que tengan que ver con la vida escolar (p. 26).

El segundo grupo de los “*viejos enfoques críticos*” está integrado por “*anarquistas y marxistas*”. El contexto que determinó su aparición estaba marcado por importantes convulsiones sociales, como consecuencia de la rápida industrialización.

Podemos referir la experiencia de la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia en España, que pretendía el desarrollo, basado en la racionalidad, de una educación de personas libres de prejuicios y dogmas.

Por su parte, Freinet desde Francia, trajo aportaciones significativas como la idea de que el niño es capaz de desarrollar sus capacidades y expresar su creatividad si se le deja libre de obstáculos. Defiende

la lucha contra las desigualdades sociales, para lo cual se propone crear la escuela del pueblo. Enfatiza el papel de la cooperación y de la comunicación.

En esta línea se sitúa la experiencia de Makarenko, que se caracteriza por una organización más “*espartana*”. Es importante llamar la atención del marco de la ex URSS de la década del 20, en el cual el trabajo es visto como forma de integración social, destinado a producir riqueza que pertenece a toda la sociedad.

Como legado fundamental de este grupo podemos mencionar el concepto de educación integral, la conexión de la escuela con el mundo social y el valor de la cooperación, el trabajo en grupo y las técnicas de comunicación.

El tercero y último grupo de los “*viejos enfoques críticos*” se refiere al “*estructuralismo y modelo de la reproducción*”. Uno de sus representantes principales, Althusser, afirmaba que el sistema social había creado los diferentes aparatos represivos e ideológicos del Estado a fin de poder perpetuarse, siendo uno de ellos la escuela.

Desde esta perspectiva, la realidad es contemplada como producto de las estructuras sociales. Como se niega el papel activo de los sujetos y el cambio social, la voluntad transformadora de un profesor, un padre, un alumno, es absorbida por las estructuras de las que forman parte (Ayuste, 1994, p. 28).

No obstante, podemos destacar como aportación más significativa de este grupo, la llamada de atención sobre el peso y poder de las estructuras sociales con influencia significativa en los procesos educativos.

Como propuesta de superación de las perspectivas que venimos analizando, los autores que mencionamos presentan el *Enfoque Comunicativo*, que vamos a estudiar más a fondo.

Para Marcelo, la perspectiva **crítica o social-reconstruccionista** corresponde a un interés emancipador.

En esta perspectiva se explicitan las siguientes propuestas:

- La *escuela* es un lugar de conflicto, caracterizado por la lucha por el control.
- El *currículum* y su desarrollo son entendidos como un espacio privilegiado para reformar y mejorar la sociedad mediante la toma de consciencia de los individuos de las contradicciones y relaciones de poder y explotación.
- Se asume la *innovación* como el proceso de activación de intereses y conflictos individuales y de grupo, y en donde la negociación aparece como estrategia necesaria que permite legitimar el valor de la innovación.
- Se espera de los *profesores* el desempeño de un papel que pasa por el discernimiento de los mecanismos de control y reproducción social y la desocultación de estereotipos, contradicciones y discriminaciones.
- La *enseñanza* es vista como una actividad con un componente ético, moral, de valor y responsabilidad evidentes. Se subraya el papel de la enseñanza como cambio social.

Habermas (1971) considera que la racionalidad tecnológica reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental, así, el profesional en ciencias humanas aceptará las situaciones como dadas, del mismo modo que acepta la definición externa de las metas de su intervención (citado por Pérez Gómez, 1992, p. 418).

Para superar las consecuencias de una perspectiva con esa orientación, Habermas propone otra, denominada Enfoque Comunicativo (Ayuste, 1994, p. 32), cuyas características destacadas son:

- Reivindicación del papel del sujeto, del diálogo intersubjetivo y de la transformación.
- Énfasis en el estudio de la transmisión de poder dentro de la escuela, así como de su transformación.
- Concepción de la educación como un instrumento de transmisión ideológica pero con posibilidad de que los sujetos se resistan e intervengan en el cambio de la realidad social.
- La escuela no es únicamente un aparato de reproducción del orden social dominante sino también un espacio para la creación cultural.
- Concepción del aprendizaje como un proceso de interacción comunicativa.
- El educador como facilitador del diálogo.

Vamos a recordar, siguiendo a Rodríguez Rojo (1992), algunas de las críticas que se han forjado desde la pedagogía crítica y la teoría que le sirve de fundamento.

Este autor señala que los enemigos y detractores acusan esta propuesta de ser

*“una filosofía de paso y nada más, de ser una utopía ilusoria que se devana sobre sí misma con la esperanza de corregir las injusticias que pueblan el mundo, de ser una corazonada de ciertos autores que no podían con su pesimismo ante las atrocidades cometidas en una cierta época de guerras y lo expresaron en forma de corriente filosófica” (p. 77).*

Este autor manifiesta que se argumenta contra esta propuesta crítica de ser innecesaria, porque todo lo que ella pretende añadir a la teoría práctica o hermenéutica ya lo incluye ésta, con la ventaja de que así se evita el peligro de totalitarismos y de dar vueltas a un marxismo camuflado de crápulo y fracasado.

Por último, citando a Brezinka (1988 y 1990) Rodríguez Rojo afirma que los críticos de esta perspectiva consideran la emancipación

como un libertinaje nefasto y añaden que la contextualización puede derivar en un relativismo.

Además, defiende que nadie puede apoyarse férrea e inflexiblemente en un esquema elaborado por su intelecto. Aunque considera que no es ese el caso de la teoría crítica, que se distingue, precisamente, por criticarse a sí misma, sin elevar a mito o dogma ninguna afirmación (p. 78).

Refiere como más equilibrada la afirmación de Cortina (1987) que sostiene

*“me guardaría muy bien de criticar a una razón tan íntegramente humana que, enraizada en el sentimiento de piedad, se compadezca de una humanidad esclavizada hasta el punto de calificar de absurdo, de lógicamente absurdo, de lógico-lingüísticamente contradictorio, que la injusticia se erija como última palabra de la historia”.*

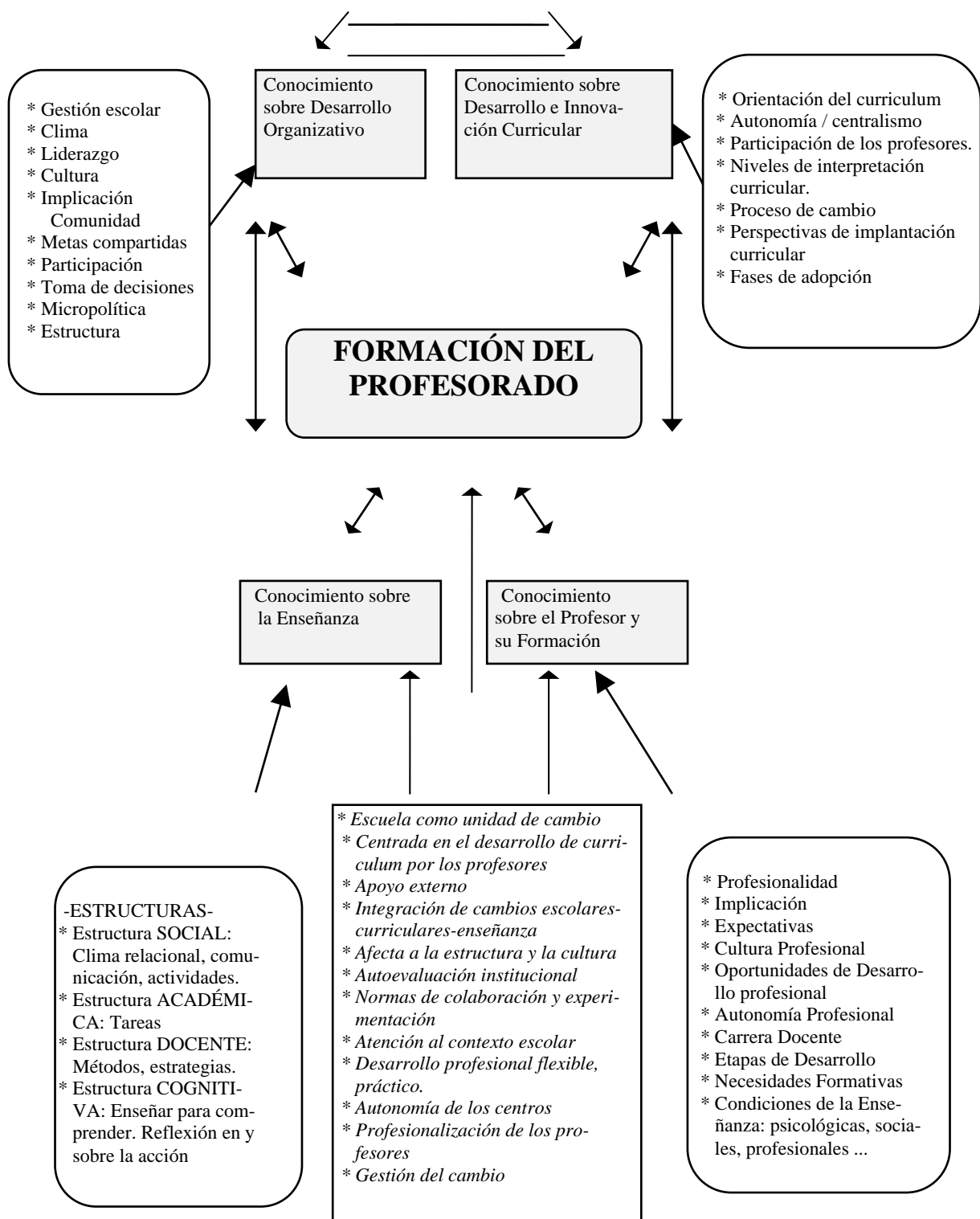
En la perspectiva de Pérez Gómez la clasificación que venimos desglosando (técnica, práctica y emancipadora) adolece de una excesiva simplicidad, no incluyendo importantes tradiciones en la cultura profesional de los profesores y en los programas de formación que, por sus características muy singulares, no pueden reducirse a los tres enfoques analizados.

Por eso, más adelante intentaremos ofrecer una perspectiva más detallada, cuando analicemos las orientaciones conceptuales de la formación de profesores, estableciendo dentro de ellas corrientes o enfoques que enriquecen o singularizan las posiciones de la perspectiva básica. Estas orientaciones se denominan académica, técnica, práctica, personal y de reconstrucción social.

### **3.3 MODELO SÍNTESIS PARA LA FUNDAMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO SEGÚN MARCELO**

Marcelo (1994, p. 126) realiza una propuesta de integración de los diferentes campos de conocimiento didáctico (la escuela, el currículum, la enseñanza y el profesor) a fin de fundamentar la formación del profesorado, que denomina “*Modelo de Síntesis: Fundamentos para una Teoría de la Formación del Profesorado*”, destacando en esta estructura las confluencias prácticas y concretas, más allá del punto de vista conceptual, de cada uno de los campos de conocimiento referidos.





Modelo de Síntesis: Extraído y adaptado de Marcelo (1994, p. 128, Figura N° 29)

Este autor propone evidenciar las relaciones que se producen entre los cuatro campos de conocimiento didáctico que se refieren a 1) la escuela, 2) al desarrollo curricular y a la innovación educativa, 3) a la enseñanza y 4) al profesor y a su formación.

Manifiesta que estas cuatro dimensiones ejercen influencias recíprocas en cada una de las demás. Ejemplificando, señala que el clima o la cultura escolar, influyen en las oportunidades de desarrollo profesional de los docentes en el ámbito de escuela, a su vez, la profesionalidad de éstos y su grado de implicación y expectativas contribuyen a configurar el clima de la escuela.

También menciona que los niveles de interpretación curricular influyen en la autonomía y en el conocimiento pedagógico de los profesores, éstos a su vez determinan las posibilidades de desarrollar propuestas curriculares por sí mismos, o bien por adoptar propuestas ya elaboradas (por ejemplo, libros de textos).

Por último, no podemos dejar de mencionar las conclusiones elaboradas por este autor, que insiste en considerar a la escuela como la unidad de cambio y del desarrollo profesional, porque es el contexto escolar el que *“mayores posibilidades ofrece para un desarrollo profesional permanente y autónomo”*.

Añade que la formación, por estar centrada en la escuela, permite la integración del desarrollo curricular, entendido como entorno y justificación, con el desarrollo profesional de los profesores (1994, p.129).

Varios autores (Escudero Muñoz, Pérez Gómez) contribuyen con sus aportaciones a enfatizar el papel del centro en el desarrollo profesional de los profesores.

### **3.4 ORIENTACIONES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

Vamos a detenernos, ahora, en el análisis de las orientaciones conceptuales para la formación de profesores.

Recordemos que las estructuras de racionalidad que apuntábamos anteriormente (técnica, práctica y emancipadora) también proporcionan una perspectiva de fundamentación de la formación de profesores.

De acuerdo con Pérez Gómez (1992, p. 398), citando a Zeichner, tales perspectivas han mantenido entre sí un conflicto a lo largo de la historia en la mayoría de los programas de formación de profesores, y se encuentran presentes en el debate teórico y, en menor medida, en la realización práctica.

Porque existen importantes tradiciones en la cultura profesional de los docentes y programas de formación que se destacan por la singularidad de sus matices, es necesario extender el abanico de enfoques conceptuales para poder incluirlos.

Algunos autores (Marcelo, Pérez Gómez, Zeichner, Feiman-Nemser) proponen, entonces, las orientaciones conceptuales que vamos a comentar, que serán agrupadas en las siguientes denominaciones: Académica, Práctica, Personal, Tecnológica y Social-Reconstruccionista.

Como las realidades prácticas, con frecuencia, desbordan a las plataformas teóricas, a través de las cuales pretendemos comprenderlas, es necesario construir instrumentos cognitivos capaces de facilitar la comprensión de realidades complejas. Por eso, se recomienda asumirlas con suficiente flexibilidad.

### 3.4.1 ORIENTACIÓN ACADÉMICA:

Desde esta perspectiva, la formación de profesores consiste en el proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales con el objeto de proporcionar a los profesores una formación especializada, enfatizándose el dominio de los conceptos y estructura disciplinar de la materia de la que es especialista.

Pérez Gómez (1992, p. 400), señala la existencia de dos enfoques en esta orientación conceptual:

- *Enfoque enciclopédico:* Sobresale aquí, el conocimiento del contenido como el conocimiento más importante del que debe estar dotado el profesor. Marcelo (1994) distingue dos componentes:
  - \* *Conocimiento Sustantivo:* en el que se considera los marcos conceptuales de explicación o paradigmas que se utilizan tanto para orientar la indagación en una disciplina como para dar sentido a los datos (Grossman y otros, 1989, citado por Marcelo).
  - \* *Conocimiento Sintáctico:* Se refiere al conocimiento por los profesores de los paradigmas de investigación percibidos como válidos por una comunidad de investigadores en un momento determinado.
- *Conocimiento Comprensivo:* Se concibe al profesor como capaz de comprender lógicamente la estructura de la materia que enseña, su historia y características epistemológicas. Se incluye la comprensión de la forma de cómo enseñar esa materia. Pérez Gómez añade que el conocimiento de las disciplinas, así como su transformación en conocimiento académico, base del trabajo del alumno, debe integrar no sólo los contenidos-resultados del conocimiento histórico de

la humanidad sino principalmente los procesos de investigación y descubrimiento que el ser humano ha utilizado a lo largo de la historia.

También resulta interesante recordar aquí a Niza (1997, p. 20) que afirma que los procesos de educación (y formación) deben reproducir los procesos sociales auténticos de construcción de los saberes científicos, técnicos o artísticos. Citando a Thelen (1960), llama la atención sobre los inconvenientes de procurar enseñar conocimientos académicos sin enseñar el proceso social que los engendró.

### 3.4.2 ORIENTACIÓN TECNOLÓGICA:

Aprender a enseñar consiste, en esta línea, en la adquisición de principios y prácticas que se originan en los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia es definida en términos de actuación (Feinman, 1990, citado por Marcelo, 1994). Encontramos en esta orientación evidentes influencias de la psicología conductista.

Un profesor formado en esta perspectiva deberá manifestar el conocimiento y las destrezas necesarias para la enseñanza, entendiendo éstas como derivadas de la investigación proceso-producto.

Citando a Schein (1973), Pérez Gómez distingue tres componentes en el conocimiento profesional, que admite una jerarquía en los niveles de conocimiento, así como un proceso lógico de derivación entre los mismos.

Estos tres componentes son:

- Un componente de *ciencia básica* o *disciplina* subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla (psicología, sociología de la educación).
- Un componente de *ciencia aplicada* o *ingeniería* del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas (la didáctica).
- Un componente de *competencias* y *actitudes* que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente (competencias y habilidades para la comunicación en el aula).

Además, Pérez Gómez advierte que el reconocimiento de los diferentes niveles de la jerarquía en el conocimiento implican la aceptación de distintos status académicos y sociales para las personas que

los trabajan, habiendo, en la práctica, una auténtica división del trabajo y subordinación de categorías.

Recordemos en este punto a Medeiros (1973) cuando advertía sobre la separación entre pensamiento y acción y la sobrevalorización del primero sobre la práctica.

Así, el científico básico tendrá un reconocimiento social superior al del científico aplicado o tecnólogo y éste a su vez será superior al que se le reconoce al técnico o maestro.

Para el maestro o profesor, le estará reservado el papel de un técnico que deberá aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas para su intervención práctica, apoyado en los saberes básicos y aplicados que elaboran los científicos. No necesita acceder al conocimiento científico, le bastará dominar las rutinas de intervención técnica que se derivan de aquél (Pérez Gómez, 1992, p. 403).

La consecuencia fundamental en esta perspectiva pasa por, en palabras de Habermas (1971), reducir la actividad práctica a una mera actividad instrumental, olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines en toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos (citado por Pérez Gómez).

Marcelo (p. 195) y Pérez Gómez (p. 402) encuentran algunas variantes de la orientación tecnológica. Una de ellas, se ha desarrollado a partir de los estudios sobre formación de profesores en la destreza de *tomada de decisiones*. Se valora en ella, la concepción de profesor como intelectualmente capacitado para seleccionar y decidir entre las destrezas más apropiada para cada situación.

La otra, en palabras de Pérez Gómez (p. 404) es llamada de *modelo de entrenamiento*. Para este autor, este modelo es el más puro, cerrado y mecánico dentro de la perspectiva tecnológica.

Marcelo insiste en una diferente aplicación de los principios de la orientación tecnológica, por la cual se pretende desarrollar en los profesores en formación destrezas como la observación sistemática de las clases, la autoevaluación de la propia enseñanza, la elaboración de diarios o enseñanza simulada.

Por último, menciona el propósito de desarrollar la reflexión de los profesores en formación a través del análisis de los resultados de investigaciones sobre la enseñanza, centrando la enseñanza reflexiva en la utilización inteligente de destrezas y estrategias docentes.



### 3.4.3 ORIENTACIÓN PERSONALISTA:

Uno de los puntos centrales de esta orientación se basa en la concepción de que el comportamiento de una persona está en función de cómo se ve a sí mismo, cómo entiende la situación en la que se encuentra y la inter-relación de estas dos percepciones. El recurso más importante del profesor es él mismo, con todos sus condicionantes y posibilidades. Es destacada la influencia de la psicología perceptiva, del humanismo y de la fenomenología.

El objetivo perseguido desde esta orientación consiste en ayudar a los profesores en formación a ser personas con un autoconcepto positivo, con una adecuada madurez personal y profesional.

Lo que prevalece es un concepto de profesor suficiente, es decir, una persona que sea capaz de percibirse a sí misma y al mundo de manera positiva, exacta y realista, que se identifica profundamente con los demás y que está bien informado.

La formación del profesorado se debería revestir de unas dimensiones personales, relacionales, situacionales e institucionales necesarias para posibilitar el propio desarrollo personal. Se enfatizaría, entonces, el auto-descubrimiento personal y el tomar conciencia del sí mismo, así, *“el aprender a enseñar consistiría en un proceso de aprender a comprender, desarrollar y emplear el sí mismo de forma eficaz”* (Feinman, 1990, citado por Marcelo, 1994).

El currículo formativo en esta línea, se concretizaría en que los conocimientos teóricos se relacionarán necesariamente con la práctica, atendiendo simultáneamente, los aspectos intelectuales, afectivos y psicomotor. Sus objetivos pasan por desarrollar en el formando

*“flexibilidad de acción, plasticidad mental, capacidad para hacer frente con éxito a las situaciones que surgirán en el ejercicio*

*de la profesión, aprender a cooperar, a innovar, a comunicarse bien, a cambiar, a ponerse en tela de juicio, a evolucionar”*  
(Marcelo, 1994, p. 198).

Se procura que cada docente llegue a descubrir su modo personal de enseñar, o sea, el método más eficaz en función de las características personales de cada uno.

### 3.4.4 ORIENTACIÓN PRÁCTICA:

Desde esta orientación se entiende la enseñanza

*“como una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, determinada por el contexto, con resultados, siempre en gran parte, imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas”* (Pérez Gómez, 1992).

El aprender a enseñar en esta línea

*“se producirá mediante una combinación de experiencias directas e interacciones con compañeros y mentores acerca de situaciones problemáticas, iniciándose el principiante en una comunidad de prácticos y en el mundo de la práctica”* (Feinman, 1990, citado por Marcelo).

El aprendizaje se realiza por la experiencia y por la observación, en contacto con maestros considerados como *“buenos profesores”*.

Marcelo recuerda que el aprendizaje se realiza en contexto, en un mundo social, físico y psicológico determinado, así, los sujetos cuando se implican en cualquier actividad, aportan su conocimiento previo, encontrando sentido a las experiencias gracias a las *“estructuras conceptuales”* que ya poseen.

Pérez Gómez (1992), encuentra dos enfoques en la perspectiva práctica:

*El enfoque tradicional:* La teoría y la práctica aparecen claramente separadas, siendo esta última la más importante para el desarrollo del profesor. El aprendizaje de la profesión docente se produce a través de ensayos y errores por parte de los formandos.

Debido a que la cultura común en la formación del profesorado indica que las prácticas de enseñanza representan un valor considerable y que es en las prácticas donde se demuestra la competencia de un

profesor, muchas veces se interpreta que desde este modelo, se desconsidera la formación teórica y los conocimientos psicopedagógicos, no siendo necesariamente así.

Marcelo (1994) afirma que esta concepción de formación se caracteriza por su tradicionalismo, ya que da prioridad a un tipo de aprendizaje pasivo por parte de los formandos, y también porque ofrece la oportunidad de contactar con un estrecho abanico de modelos de enseñanza, sin posibilidad de ir más allá de aquello que observan.

*El enfoque reflexivo sobre la práctica:* Se encuentran los orígenes de este enfoque en Dewey, quien ya en 1933 caracterizaba la enseñanza reflexiva como la que permite “*un examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan y las conclusiones a las que tiende*” (citado por Marcelo p. 201). Así, se concluye la necesidad de formar a los profesores para que lleguen a ser reflexivos de su propia práctica.

Recordar también las aportaciones de Schön con relación al concepto de reflexión, que no vamos a desarrollarlas aquí, por cuanto ya nos mereció una detenida atención en otro apartado.

El concepto de profesor que se desprende de este enfoque podríamos traducirlo en un perfil de profesor flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y relacionales.

Se valoran una serie de destrezas cognitivas que deben poseer los profesores y que vamos a enumerarlas, siguiendo a Pollard y Tann (1987, referido por Marcelo):

a) *Empíricas:* Implica el conocimiento de lo que ocurre en la clase, recoger datos (objetivos y subjetivos), describir situaciones, procesos, causas y efectos.

- b) *Analíticas*: Procura interpretar los datos descriptivos buscando extraer la teoría.
- c) *Evaluativas*: Necesarias para emitir juicios sobre consecuencias educativas.
- d) *Estratégicas*: Relacionadas con la planificación de la acción y con la anticipación de su implantación siguiendo el análisis llevado a cabo.
- e) *Prácticas*: Referidas a la capacidad de relacionar el análisis y la práctica, con los fines y medios para un buen efecto.
- f) *Comunicación*: Enfatiza la necesidad de comunicar y compartir sus ideas con otros compañeros.

Señalábamos en otro punto las aportaciones de Van Manen (1977) (citado por Alarcão, 1991, p 15) con relación a los niveles de reflexión. También Handall y Lauvas (1987) y Zeichner y Liston (1987) (citados por Marcelo, 1994, p. 202) establecen diferentes niveles de análisis o reflexión sobre la realidad circundante. Vamos a referir aquí la contribución de Zeichner y Liston, quienes clasifican los niveles de reflexión de la siguiente manera:

- *Acciones manifiestas (primer nivel)*: tiene que ver con lo que hacemos y que se observa que hacemos: andar por la clase, formular preguntas, motivar, etc.
- *Planificación y reflexión (segundo nivel)*: incluye la planificación de las actividades a realizar y la reflexión evaluadora de lo que se hizo.
- *Consideraciones éticas (tercer nivel)*: Relacionado con el análisis ético o político de la propia práctica y sus consecuencias contextuales.

Como podemos apreciar los niveles y contenidos están próximos a los defendidos por Van Manen.

Marcelo, preocupado por explicitar qué reflexión implica el desarrollo profesional y cuál conduce, meramente, a la autocomplacencia, apoyándose en Weis y Louden (1989), categoriza cuatro formas de reflexión en función de la relación pensamiento reflexivo y acción. Son las siguientes:

- *Introspección:* Se refiere a la reflexión interiorizada, personal, en la que un sujeto reconsidera sus pensamientos y sentimientos en una posición alejada de la actividad cotidiana. Se utiliza la entrevista en profundidad y biográfica, el diario, los constructos personales.
- *Examen:* Consiste en una reflexión más próxima de la acción y requiere una referencia a sucesos pasados, presentes y futuros de la vida de la clase. Utiliza instrumentos como diario, entrevista, observación participante, notas de campo, historias, cartas, escritos autobiográficos, documentos como plan de clase, dibujos y metáforas.
- *Indagación:* Incluye un análisis de la práctica y la identificación y el compromiso de utilización de estrategias para mejoras en la práctica. Está relacionada con el concepto de investigación-acción, y puede limitarse a los procesos propios de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos o extenderse a los aspectos éticos, personales y políticos del campo de la enseñanza y de la escuela.
- *Espontaneidad:* Se refiere a la reflexión que los profesores tienen cuando improvisan, resuelven problemas y abordan situaciones divergentes en clase. Es la más próxima a la práctica. Se corresponde con la reflexión-en-la-acción de Schön, que mencionábamos en otro apartado.

### **3.4.5 ORIENTACIÓN SOCIAL-RECONSTRUCCIONISTA:**

Esta perspectiva, emancipadora o radical, marca presencia, principalmente, en los debates teóricos. Pérez Gómez (1992) reconoce la existencia de la puesta en práctica de esta orientación a través de

*“los valiosos intentos y experiencias de los movimientos informales de carácter no oficial, protagonizados por grupos de docentes implicados voluntariamente en complejos e interesantes procesos de renovación pedagógica (Movimientos de Renovación Pedagógica)”* (p.399).

La reflexión en esta orientación pretende superar la mera actividad de análisis técnico o práctico, avanzando hacia un compromiso ético y social de construcción de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas. Los profesores son vistos como activistas políticos, sujetos comprometidos con su tiempo, o intelectuales comprometidos o transformativos, en el vocabulario de Giroux.

La reflexión, en esta línea, comprende una serie de características, que vamos a enumerar seguidamente y que expresa una orientación hacia la acción, refiriéndose a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en que nos encontremos. Presupone y prefigura relaciones sociales. Expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares. Reproduce o transforma las prácticas ideológicas que se encuentran en la base del orden social. Se constituye en una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social (Kemmis, 1985, citado por Marcelo, 1994, p. 204).

Los contenidos de estudio que formarán parte de la formación del profesorado en esta perspectiva incluyen los conceptos de socie-

dad, hegemonía, poder, la construcción social del conocimiento y la reproducción cultural. Se pretende desarrollar en los formandos disposiciones para el análisis del contexto social en que están inmersos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como la reflexión constituye el eje de la formación del profesorado, se espera que los profesores adopten una actitud reflexiva hacia su propia enseñanza, cuestionando aspectos generalmente asumidos como válidos.

Se apuesta por una formación de profesores capaz de transformar las concepciones estáticas previas de los formandos relativas a la enseñanza, la gestión de la clase, la autoridad o el contexto educativo.

Con la intención de contribuir a superar las discrepancias respecto a qué temas deberán ser cuestionados en la formación del profesorado, Tom (1985, citado por Marcelo, 1994, p. 205) elabora un estudio donde va de los menos a los más problemáticos.

Estos temas podríamos sintetizarlos así:

Procesos de enseñanza-aprendizaje \ \ conocimiento del contenido \ \ principios políticos y éticos subyacentes en la enseñanza y \ \ la sociedad incluyendo la institución educativa.

La práctica desempeña un papel destacado en esta orientación. Es a partir de ella cuando “*aprende a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones*” (Pérez Gómez, 1987, citado por Marcelo, p. 206). La práctica constituye una ocasión fundamental para adquirir conocimientos, y por eso es valorada.

Apoyándose en Smyth (1989), Marcelo analiza un concepto de reflexión que incluye un proceso constituido por cuatro fases: *Describir* lo que hago, *informar* qué significa lo que hago, *confrontar* cómo he llegado hasta aquí, y *reconstruir*, cómo puedo hacer las cosas de forma diferente.



Este proceso se aproxima al desarrollado en algunas estrategias de auto-formación cooperada, como es el trabajado desde hace 30 años por el Movimiento de la Escuela Moderna en Portugal, en donde se valora, la reflexión sobre la práctica y los momentos de intercambio en grupos cooperativos para informar y confrontar ideas y prácticas, con el propósito de conseguir mejorar estas últimas. Las características de la fundamentación y práctica de la formación de profesores en la perspectiva de este Movimiento de renovación pedagógica van a ser tratados más adelante.

Siguiendo a Rodríguez Rojo (1992, p. 73), vamos a señalar las experiencias o prácticas concretas a que ha dado lugar la propuesta crítica.

Este autor encuentra a cuatro estudiosos que han destacado en la construcción de una pedagogía crítica. Ellos son Paulo Freire, Carr y Kemmis y Giroux.

Freire ha acuñado el término de pedagogía del oprimido o de la liberación, la cual se sustenta en el concepto de educación problematizadora. Ésta es un *“acto cognoscente. El objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes”* (Freire, 1975, citado por Rodríguez Rojo, p. 73).

Son conocidos los círculos de cultura destinados a producir la alfabetización en el sentido pleno del término. Las experiencias más divulgadas fueron las acaecidas en Brasil.

Carr y Kemmis consideran que la pedagogía se hace teoría educativa crítica si es capaz de asumir y trabajar con los postulados que sustentan la teoría social crítica de Habermas. Esto se consigue a través de la investigación-acción.

Estos autores, junto con otros colegas, están investigando en comunidades autorreflexivas y críticas, formadas por enseñantes del Estado de Victoria, en Australia.

Giroux recientemente construye el concepto de pedagogía de los límites. Concibe la educación como una política cultural, y la escuela, como una gerencia que, a través de la creación de experiencias vividas de manera compartida, posibilite la esperanza de un mundo más justo y la consolidación de un profesor como intelectual, como un educador crítico, investigador y comprometido con el mensaje de una democracia radical.

Concretando, Giroux informa del método para estudiar un tema críticamente, según los siguientes pasos:

- Tratamiento del conocimiento como algo problemático (buscar el dilema o problemática de un texto histórico).
- Análisis dialéctico del conflicto (contextualizar el problema).
- Tratamiento cultural del problema (interdisciplinarizar su estudio y analizar la respuesta que la cultura tradicional escrita ha proporcionado al problema).
- Estrategias de aprendizaje (análisis del texto siguiendo las técnicas de análisis crítico de contenido).
- Creación de un texto alternativo (con una solución diferente y más justa del problema).
- Evaluación del proceso seguido hasta la realización de la nueva escritura de la historia, concretada desde las experiencias vitales de los alumnos.

### 3.5 MODELOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES:

En este apartado vamos a analizar el concepto de modelo para, posteriormente, presentar las propuestas de modelos de formación de Lesne, Ferry y según Formosinho.

En el sentido de ejemplaridad, el término “*modelo*” es utilizado frecuentemente por los educadores. Modelo que se debe imitar, reproducir, copiar.

Totalmente diferente es el sentido que se le da en matemática, en lingüística, en economía y en ciencias sociales. Se trata de un modelo de formalización cuya función es descriptiva o explicativa. Es una construcción teórica que, al tratar de esquematizar un proceso, tiende a dar cuenta de la especificidad de su funcionamiento y de su lógica interna (Ferry, 1991, p. 22).

Será ésta la perspectiva que encontraremos, predominantemente, en el análisis de los modelos de formación que desarrollaremos más adelante.

Ferry dice que la referencia, según la cual los modelos son contruidos y contrastados, se inclina a jerarquizarlos según una escala de valores no explicitada.

Se debate entre dos perspectivas que sería importante distinguir.

Una, que pasa por la construcción de modelos para analizar y comprender el funcionamiento de los dispositivos pedagógicos (“*probablemente llegará el tiempo de poder elegir entre varios modelos en función de un proyecto de acción supeditado a sus metas, situado en un contexto, etc.*” p. 23).

La otra sugiere que, una vez que se haya elegido el modelo, se pueden analizar sus implicaciones o contradicciones para afirmar la decisión y valorar ese modelo.

Sin embargo, nos advierte Ferry, el paso subrepticio del hecho a lo normativo es frecuente. La noción de modelo se presta particularmente a ello.

Este autor considera que los modelos pedagógicos que se proponen para la reflexión y la aplicación pueden adquirir varias formas:

- **Modelos experienciales** (descripciones de experiencias, crónicas de una innovación, informes de una observación, testimonios, folletos pedagógicos, narraciones, monografías más o menos hagiográficas).
- **Modelos teorizados** (credo pedagógico, tratado de educación, propuestas o ensayos, panfletos, etc.).
- **Modelos imaginarios** (alegoría, utopía pedagógica).
- **Modelos institucionales** (discursos oficiales, preámbulos de reformas de estudio, instrucciones, reglamento escolar, etc.).

De todas maneras, según este autor (1991, p. 23), el objeto del discurso pedagógico, cualquiera que sea su forma o cualquiera que sea su estilo, es la valoración de un modelo implícita o explícitamente opuesto a otro (o a otros modelos).

En los últimos años, el crecimiento en volumen e importancia de la formación despertó la atención de investigadores que, con la finalidad de comprender las prácticas sociales de formación, han producido esquemas teóricos que muchas veces se traducen por tipificaciones o modelos de formación.

Para comprender mejor estos esquemas teóricos vamos a presentar tres modelos de formación de profesores, que son los siguientes:

- Los Modos de Trabajo Pedagógico de Lesne (1984), que se basa en el papel que se le atribuye al formando y en la relación con el poder y con el saber.
- Los modelos de formación de Ferry (1987) que se sustentan en la relación formación/práctica.
- Por último, la clasificación que realiza Formosinho (1987) de las prácticas de formación que defiende la presencia y la relación entre teoría y práctica en el componente profesional de la formación.

### 3.5.1 LOS MODOS DE TRABAJO PEDAGÓGICO DE LESNE:

Lesne propone un conjunto de tres instrumentos, relacionados con el proceso de socialización de los individuos, que constituyen un modelo de análisis de las prácticas pedagógicas de educación de adultos. Estos instrumentos son Modos de Trabajo Pedagógico (MTP) que se caracterizan y diferencian por tres dimensiones: El papel atribuido al individuo en la formación, la relación con el saber y la relación con el poder.

Según este autor (1984, p. 35) la relación formador - personas en formación no se reduce a una simple relación interpersonal de naturaleza pedagógica, de carácter formal, momentáneo y artificial. Va mucho más lejos, es una relación social en la que intervienen, a través de la formación, y para allá de ella, los cuadros sociales reales y los medios históricamente situados en que ocurrieron las experiencias de los actores.

*“La relación formador - personas en formación está conectada con ciertos objetivos generales de las diferentes partes interesadas, con las contradicciones y con las relaciones de fuerza que hubieran presidido su definición. También está relacionada con los objetivos pedagógicos, propiamente dicho, mucho más inmediatos, objetivos que el dispositivo de formación se esfuerza por alcanzar.” (p. 38)*

La relación de formación se puede observar desde las perspectivas de dos conexiones fundamentales, una relación con el saber y una relación con el poder. Estas dos relaciones fundamentales *“constituyen una estructura dinámica subyacente a la relación de formación inmediatamente observable, aunque no residiendo enteramente en esta interacción la verdad de la interacción contenida en «la relación pedagógica» (p. 39).*

La relación con el saber tiene que ver con las concepciones y las opciones relativas a los contenidos que todo acto de formación transmite: saber en el sentido lato del término (saber, saber hacer, saber ser, saber llegar a ser, saber situarse, aprender a aprender, etc.), maneras de actuar, de pensar o de aprender conocimientos científicos, económicos o políticos.

Lesne clarifica que esta relación con el saber se puede entender, como una relación con el conocimiento producido por “*la sociedad sabia y que conviene difundir en la sociedad*”, y también se puede concebir como una relación con el saber compartido por toda la sociedad, y cuyos diferentes depositarios interesa poner en relación. También se lo puede ver como una relación de producción personal del saber por la apropiación de construcciones teóricas obtenidas en la “*sociedad sabia*”, para favorecer las rupturas y las reconstrucciones en el universo personal del conocimiento.

La relación con el poder se refiere a las concepciones y a las formas de poder con que se presenta la relación formador - personas en formación. Según Lesne (p. 40) estas formas de poder son las especificaciones de que se reviste, en la situación pedagógica, la “*posibilidad de actuar*” socialmente otorgada a los formadores, por su lugar en la relación de formación, y al conjunto de los actores sociales de esa situación, por su lugar en la estructura social.

Por último, el autor que venimos citando, recuerda que la relación con el saber y la relación con el poder interactúan mutuamente en el proceso de formación, que se constituye en el lugar de transmisión de saberes, lugar de organización y gestión del acto de formación, y compara con la situación que encontramos en la vida real de los adultos en formación en lo que respecta a las formas de distribución del saber y las formas de repartición del poder (p. 41).

Vamos a detenernos ahora en la síntesis de cada uno de los Modos de Trabajo Pedagógico propuesto por este autor.

- ***MTP1 - de tipo transmisivo con orientación normativa:***

En esta perspectiva o modo de trabajo, el formando es, sobre todo, considerado como objeto de socialización. El saber y el poder pertenecen, esencialmente, al formador, lo que provoca una relación asimétrica de subordinación del formando. Los objetivos y necesidades de la organización que solicita la formación determinan los objetivos y contenidos de la misma. Predomina una transmisión de modelos normativos de pensamiento y de acción instituidos, con el objetivo de preparar a las personas para determinados papeles.

Subyacente a este modo de trabajo encontramos la idea de un modelo instituido *a priori*, cuya interiorización producirá mejoras en la práctica profesional de las personas en formación. También desconsidera y no aprovecha las dimensiones formativas del contexto profesional. Se trata de un proceso de formación totalmente ajeno a la situación profesional concreta del formando, que desprecia las capacidades de iniciativa y de intervención de la persona en formación, para mejorar las condiciones de realización del trabajo.

- ***MTP2 - de tipo incitativo con orientación personal.***

La persona es sujeto de su propia formación. El formador es considerado como una de las posibles fuentes del saber, tal como las otras personas en formación. Las finalidades apuntan para el saber-ser y el saber-llegar a ser, lo que evidencia la valoración de las dimensiones interpersonales e individuales de las relaciones sociales. Se enfatiza el trabajo de grupo como medio privilegiado para una dinámica interactiva que favorezca la relación entre las personas y desa-



rolle el conocimiento de la persona con esas relaciones. Se pretende conseguir, en las personas en formación, capacidades de iniciativa y de análisis de sus propias conductas para preparar a los individuos a adaptarse de forma activa a nuevas exigencias.

Podemos incluir en este modo de trabajo, las acciones de formación basadas en dinámicas de grupo, suponiendo que los grupos de formación constituyan una simulación de los contextos de trabajo. El desarrollo y entrenamiento de estrategias de relaciones personales implican una nueva actitud en el contexto de trabajo, presuponiendo una adaptación y no una transformación de la situación.

- ***MTP3 - de tipo apropiativo centrado en la inserción social del individuo***

En este modo de trabajo, el formando es visto como agente de socialización al que le son reconocidas capacidades para intervenir en la producción de la sociedad. Es, por lo tanto, agente de su formación al mismo tiempo que interviene socialmente en el ámbito de una acción pedagógica íntimamente relacionada con sus actividades reales.

Este tipo de trabajo implica la apropiación de lo real como proceso dialéctico entre la teoría y la práctica, y presupone la necesidad de un cuadro teórico que posibilite la apropiación personal de lo real con implicaciones en las relaciones e intervenciones, traducéndose en prácticas de formación que ocurren en situaciones de trabajo o por reflexión sobre la situación de trabajo.

Se insiste en el desarrollo, en las personas en formación, de la capacidad de intervenir para modificar las condiciones de ejercicio de sus actividades.

### 3.5.2. LOS MODELOS DE FORMACIÓN DE FERRY:

Ferry nos desafía a clarificar el modelo pedagógico que se encuentra subyacente a cualquier sistema de formación. El modelo es, a la vez y en proporciones variables, según el caso, “*el principio organizador del sistema y el producto de su funcionamiento. Por este hecho presenta un núcleo de coherencia y de aspectos paradójicos*” (1991, p. 63).

La referencia o la variable referencial como principio de la categorización, que este autor nos propone, es el tipo de proceso de formación, su dinámica formativa y su modo de eficiencia.

Ferry nos recuerda que se trata de modelos teóricos, especificando que ninguna práctica podrá construirse exactamente sobre ellos. Aunque ciertas prácticas, de uno u otro modelo, aparecen más representativas, ese modelo no dará cuenta jamás de todo su funcionamiento, cuya complejidad conduce, por lo menos secundariamente, a otros modelos (p. 68).

Este autor categoriza las prácticas de formación en tres grandes grupos que se integran en los siguientes modelos de formación:

- ***Modelo centrado en las adquisiciones:***

Desde este modelo se reduce el concepto de formación a aprendizaje, en su acepción más estricta. En la línea de la racionalidad técnica, considera la práctica como la aplicación de la teoría. Los objetivos y los contenidos son predefinidos por el formador, pudiendo incluir la experiencia profesional de los formandos. Habiendo, por lo tanto, construido un programa *a priori*. Es decir, que los elementos constitutivos de la experiencia son identificados y utilizados desde el

punto de vista del formador, y no del formando que vive la situación de trabajo.

La pedagogía de las adquisiciones no deja de recurrir a experiencias y proyectos, además de ejercicios de observación y de análisis de situaciones aunque proponga sólo en términos de adquisiciones programables y verificables.

Este modelo se sustenta en el principio de que la teoría determina una buena práctica.

- ***Modelo centrado en los procesos:***

Este modelo prevé todo tipo de nociones y de saberes-hacer para su apropiación, así como diversos tipos de dispositivos para el análisis del comportamiento, pero sólo en términos de experiencias que obedezcan a un itinerario integrador. El énfasis recae en el desarrollo de la personalidad, y los dispositivos de formación deben proporcionar oportunidades a los formandos para vivir experiencias significativas.

La teorización se procesa a través de la formalización de las prácticas.

La relación entre las actividades de la formación y la práctica del oficio no es del orden de la aplicación, sino de la transferencia. El beneficio de los conocimientos o del saber-hacer adquirido es una situación para aprehender con mayor seguridad otra situación, y está incluido tanto en el plano intelectual como en el experiencial (Ferry, 1991, p. 76).

- ***Modelo centrado en el análisis:***

Esta perspectiva acomoda a su manera las preocupaciones dominantes de las otras dos: el análisis integra los saberes, el saber-hacer, las experiencias vividas, tratando de darles sentido.

Este modelo se procesa por identificación y análisis de situaciones profesionales reales y significativas para la persona en formación. Se parte del principio de que las personas se forman a partir del trabajo sobre sí mismos, en función de situaciones singulares (lo imprevisible y lo no dominable) por las que pasan y que provocan un trabajo de desestructuración-reestructuración.

El análisis posibilitará la toma de conciencia de sus necesidades y de sus deseos, y concebir, a partir de eso, un proyecto de acción que tenga en cuenta el contexto y sus posibilidades.

El objetivo principal de la pedagogía del análisis consiste en saber analizar. Es decir, un aprendizaje que organice todos los demás. Saber analizar implica determinar los aprendizajes que se deben realizar en tal o cual momento. Es aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar.

La práctica por sí misma no es formadora, pero puede volverse objeto de lectura con la ayuda de un referencial teórico. El conocimiento se ampliará por la confrontación de la formalización de las prácticas con un campo teórico. La relación formación/práctica se concretiza en el hecho de que la formación constituya el espacio de articulación de la teoría y de la práctica con el objeto de mediar en el proceso de construcción de conocimiento.

### 3.5.3 LOS MODELOS DE FORMACIÓN SEGÚN FORMOSINHO:

Formosinho (1987), en un análisis que realiza a las diversas soluciones elaboradas en el ámbito de la formación de profesores, en la tentativa de determinar su lógica interna, nos presenta cuatro modelos ideales de formación.

Los modelos de formación de profesores, encontrados por este autor, son denominados empiricista, teoricista, compartimentado y el integrado.

Formosinho señala que el criterio que se sigue en la construcción de los modelos, es el de la presencia y de la relación entre teoría y práctica en el componente profesional de la formación en cada uno de los modelos (p.83).

Este autor clarifica previamente que el instrumento de análisis y descripción en el que se apoya es el “*tipo ideal*”, creado y usado por Max Weber en el estudio de las realidades sociales.

Especifica que no son modelos ideales en el sentido de modelos perfectos o de algo que se deba alcanzar sino tipificaciones abstractas de la realidad, que focaliza lo que es típico o esencial en la realidad a describir, en el esfuerzo de ahondar en la realidad inteligible exhibiendo su racionalidad interna.

Por otra parte, afirma que no existen en la práctica modelos que podríamos denominar “*puros*”. Encontraremos, sí, tendencias, especialmente referidas a los dos primeros modelos mencionados, el empiricista y el teoricista.

- ***El modelo empiricista:***

Los presupuestos básicos de esta perspectiva pasan por considerar que los conocimientos (“*saber*”), competencias (“*saber hacer*”) y actitudes (“*saber ser*”) profesionales provienen, fundamentalmente, de la experiencia docente. Entendiéndose, por lo tanto, que el profesor, en auto-formación, puede adquirir la mayoría de los saberes profesionales.

El autor que venimos mencionando (p. 84) declara que las consecuencias que provienen de este modelo se traducen en que la formación inicial profesional de los profesores debe ser hecha en la escuela, basada en la auto-formación, acompañada y evaluada por los prácticos y concentrándose en *el “saber hacer”* y en *el “saber ser”*, tendiendo a menospreciar el “*saber*”.

En el análisis crítico que realiza (p.86), Formosinho concluye, con relación al modelo empiricista, que es un modelo reproductivo y conservador, que dificulta la innovación, que conduce a una “*pedagogía de recetas*” y que tiende a concentrarse en el aula y a ignorar el contexto escolar y social.

Al abordar la problemática ética y política del modelo en cuestión, Formosinho (p.90) finaliza el análisis del mismo, afirmando la necesidad de superación de esta perspectiva a través de una adecuada formación previa para la profesión docente con un equilibrado componente teórico.

Advierte de los peligros para la autonomía docente por el predominio de esta perspectiva y, paralelamente, la conveniencia para continuar con políticas de tutelas derivadas y apoyadas en la formación empiricista de los profesores, ya que así:

- Las ideas podrán ser menos peligrosas, porque los profesores no están obligados a una reflexión crítica sobre la sociedad en la que viven y en la escuela en la que trabajan.
- Considera que los profesores formados profesionalmente, de manera adecuada, tienen una mayor capacidad crítica.
- La existencia de un cuerpo con formación profesional sería imposible, o por lo menos dificulta, la continuación o institución de un sistema de control burocrático de la actividad pedagógica y escolar por parte de la administración central.
- La formación profesional aumenta la capacidad reivindicativa salarial y sobretodo el modo de ejercer la profesión.

- ***El modelo teoricista:***

Desde este modelo se defiende que todos los conocimientos que un profesor debe poseer, tienen que ser transmitidos sistemática y secuencialmente, de manera expositiva, en un contexto institucional académico. Se admite que es posible para los académicos enseñar o transmitir tanto las prácticas y las actitudes, como los conceptos y esquemas mentales. Por ello, la práctica sería la ejecución de las teorías, ideas y concepciones.

La derivación lógica de este modelo pasa por defender que la formación deberá ser hecha en instituciones de enseñanza superior, por profesores de ese nivel de enseñanza. El punto fuerte estará dado en el “*saber*”, desvalorando el “*saber hacer*” y el “*saber ser*”.

La conclusión crítica que Formosinho elabora con relación al modelo teoricista, podríamos sintetizarla en la dificultad de transferencia de los conceptos adquiridos en contexto académico debido:

- al nivel abstracto en que se sitúan;

- a la irrelevancia situacional de los conocimientos transmitidos, en el sentido de carecer de significado para los formandos en esos modelos, generalmente jóvenes sin experiencia personal y profesional;
- al formato monodisciplinar de la transmisión;
- a la irrelevancia de los contenidos transmitidos, en razón del aislamiento respecto de la comunidad, vivido por algunas instituciones de la enseñanza superior, cuyos profesores apenas se pueden mostrar preocupados por investigaciones meramente bibliográficas, transmitiendo conocimientos válidos para unos pocos especialistas.
- El discurso de la práctica docente neutraliza, en parte, el discurso teórico verbal. Es decir, entendemos que resulta evidente la despreocupación con relación a las consecuencias del isomorfismo.
- La ausencia de reflexión sobre la metodología de la propia disciplina, que normalmente traduce una pedagogía escolástica.

- ***El modelo compartido:***

En esta perspectiva, el autor que venimos refiriendo, constata una separación, en el tiempo y en el espacio, de la teoría relativa a los contenidos a enseñar de los componentes profesionales de la formación. Los diferentes componentes son tratados en momentos diferentes, separando, a todos los niveles, la teoría de la práctica.

El ejemplo más ilustrativo de esta división es el modelo en tres etapas:

- En la primera, se tratan los contenidos de la especialidad a enseñar.
- La segunda se refiere a los componentes profesionales teóricos de las Ciencias de la Educación.
- En la tercera, se trabaja el componente profesional práctico de la práctica pedagógica.



Añade que este modelo se puede concretar, también, en apenas dos etapas. Este caso se produce cuando se agrupa en la misma institución y al mismo tiempo, los dos primeros o los dos últimos componentes. Se requiere la participación de una institución de enseñanza superior y de los centros donde ocurre la práctica.

Los presupuestos básicos consideran que *“es más eficaz que cada institución y cada persona tome cuenta de aquello que sabe hacer mejor”* (p. 96).

La consecuencia que el autor extrae, se refiere al peligro de no haber *“una línea conductora a lo largo de la formación, no existir un cimiento aglutinador, una coordinación integradora”* (p. 97).

Como síntesis, podemos mencionar que, cuando Formosinho esboza sus críticas al modelo objeto de nuestro análisis, encuentra que éste reproduce los defectos del modelo teorista en los componentes teóricos de la especialidad y de las Ciencias de la Educación, y los defectos del empiricismo en el componente de la práctica pedagógica.

- ***El modelo ideal<sup>9</sup> integrado:***

Luisa Veiga (1995, p. 416) constata la progresiva fragmentación del sentido unitario de la realidad, que se prolonga en la organización de la vida escolar, y se materializa en la distinción de las disciplinas en función del objeto a estudiar. Desde cada disciplina se va profundizando en el campo específico de intervención y, consecuentemente, delimitando sus fronteras territoriales. Esto puede llevar a la pérdida del sentido de conjunto y hará más difícil la práctica de una dialéctica sistemática entre el todo y las partes.

---

<sup>9</sup> Formosinho llama ideal integrado para diferenciarlo del modelo integrado llevado a cabo por algunas universidades portuguesas, por cuanto considera que esa experiencia resulta ser apenas una tentativa de realización de la integración.

Capra (1982) se pregunta si la crisis política, la crisis social, la crisis del medio ambiente, la crisis de la educación, de la escuela, no serán aspectos de la misma crisis (citado por Veiga, 1994, p. 415).

Frente a las profundas transformaciones del mundo se manifiesta la necesidad de adoptar nuevas formas de percibir el mundo. Según esta autora se va construyendo una nueva concepción sistémica del mundo a través del cambio de paradigma.

Este nuevo paradigma “*holístico*” incluye la búsqueda de la interdependencia entre todos los sistemas que interactúan en el universo. Para Morin se trataría del paradigma “*ecológico*” que “*comporta un principio de complejidad. Rompe, no sólo con la idea de un medio rígido o amorfo, sino también con las visiones simplificadoras que aislaban los seres de su ambiente o reducían los seres a su ambiente.*”

Por eso, este autor sugiere que

*“ecologizar nuestro pensamiento de la vida, del hombre, de la sociedad, del espíritu nos hace repudiar para siempre todo concepto cerrado, toda definición autosuficiente, toda cosa «en sí», toda causalidad unidireccional, toda determinación unívoca, toda reducción niveladora, toda simplificación de principio”* (citado por Veiga, p. 415).

En esta línea, y en función del modelo que vamos a desarrollar aquí, es necesario explicitar algunos términos, que muchas veces son utilizados con el mismo sentido, como si fuesen equivalentes.

Así, vamos a clarificar los conceptos de multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad,

La ***multidisciplinariedad***, se refiere a la yuxtaposición de disciplinas diversas, desprovistas de relación aparente entre ellas. No implica interacción de las disciplinas, sino, una coordinación programada entre ellas. Corresponde al nivel más bajo de relación.

La ***pluridisciplinariedad***, implica la participación de diferentes perspectivas científicas en un proyecto común. Sus campos de competencias no se sobreponen. Su razón de ser se debe, fundamentalmente,

a la “*incapacidad*” de cada una de las ciencias, que necesita de la integración de contextos, teorías, prácticas y modelos diferentes, sin que ocurra una verdadera interacción con provecho para las partes.

La *interdisciplinariedad* resulta de una exigencia que proviene de las contradicciones internas inherentes a uno o varios cuadros científicos. La interacción que se produce entre varias disciplinas se concretiza en el plano de las estructuras, enriqueciendo cada una de ellas y provocando transformaciones en sus cuadros de investigación y acción.

La interdisciplinariedad intenta construir la síntesis centrada en el sujeto, o sea, “*busca la afirmación de una metodología que evidencie un perfil común a los métodos aplicados*” (Gambôa, 1991, citado por Veiga, p. 417). Se encuentra con grandes obstáculos como la dificultad epistemológica de articulación entre e inter discursos plurales, así como la dificultad de transitividad de conceptos.

La *transdisciplinariedad* es un tipo de coordinación que se sitúa a través de las disciplinas (pero va más allá de ellas). Supera la interacción entre dominios especializados del saber y tiene la intención de alcanzar la coordinación de las disciplinas en el interior de un sistema general, es decir, apunta a una teoría general de sistemas.

Veiga desafía a poner la coordinación interdisciplinar a funcionar, ya que es una cuestión de conciencia de la razón de ser de una práctica educativa, que la asuma como uno de los medios que pueden reducir los obstáculos impuestos por la formalidad organizativa de la escuela.

Formosinho refiere que desde el modelo ideal integrado se pretende ofrecer “*la teoría necesaria para describir, explicar y modificar la práctica y proporcionar la práctica necesaria para asimilar y vivenciar la teoría y para la adquisición de los «saber hacer» y «saber ser» necesarios a la profesión*” (p.100).

La institución de formación se constituiría como el contexto de integración, siendo toda la formación proporcionada al mismo tiempo y por las mismas personas.

Las dimensiones de esa integración comprenden la teoría y de la práctica, el componente de la especialidad y de las Ciencias de la Educación, los tipos de saberes necesarios a los varios aspectos del perfil del profesor, los contenidos curriculares a través de una planificación interdisciplinar, e integra el discurso pedagógico verbal del formador con su discurso pedagógico práctico.

Esta integración intelectual supone una integración interpersonal de los teóricos y de los prácticos, de los profesores formadores en la especialidad y en las Ciencias de la Educación, implicando una planificación conjunta, en equipo, incluyendo la gestión pedagógica.

Se trata de construir una nueva forma de conocimiento, centrada en una pedagogía preocupada en superar las insuficiencias de la especialización, a través de la conciencia del sentido de complementariedad de las disciplinas, en un proceso de reelaboración de lo real basado en la unidad de todos los saberes (Veiga, 1995, p. 418).

Recordemos también ahora, la intención del isomorfismo en el sentido de la vivencia, por lo menos en el proceso de formación inicial, de un ambiente y visión interdisciplinar por parte de los futuros profesores.

Veiga nos advierte que la superioridad de una perspectiva simultáneamente integrada e interdisciplinar no es un presupuesto necesario, sino algo que debe ser discutido.

Una visión interdisciplinar de la formación de profesores presupone una epistemología de la complementariedad, o mejor dicho, de la convergencia, basada en el reconocimiento de que el saber personal se anula (o se subordina) frente al saber universal (p. 420).

## CONCLUYENDO

Para concluir esta parte de la revisión bibliográfica, consideramos conveniente recordar las aportaciones conceptuales de los diferentes autores que consultamos, con la intención de considerarlas (o proyectarlas) como primera plataforma teórica que sustentará el trabajo que vamos a desarrollar seguidamente.

De forma muy breve, recogeremos algunas de las principales afirmaciones que constatamos en las lecturas realizadas.

Parece existir consenso a la hora de reconocer en la educación su función de productora de condiciones de cambio, con vistas a permitir un aumento de la participación en las transformaciones de una sociedad cada vez más compleja y de expandir, en beneficio de todos, el potencial de inteligencia, de talentos, de energía creadora y de medios que la revolución científica y tecnológica en nuestros días fomenta.

Se asiste al desarrollo de formas de pedagogía y metodologías más participadas, especialmente aquéllas en las cuales los participantes puedan intervenir activamente en la construcción de un proceso total de estudio. Con más razón, este proceso se impone cuando se trabaja con adultos, como es el caso de la formación permanente de profesores, por lo que supone una educación de adultos entendida como fenómeno profundamente integrado en el conjunto de la sociedad, en sus estructuras y relaciones de poder.

Se hace evidente la exigencia de constituir una escuela que cuente con profesionales de la educación en condiciones de superar su más tradicional función, o sea, el trabajo en el aula, realizando su labor

como profesional autónomo con un papel activo en la escuela, como elemento importante de la comunidad educativa local y como actor en la reflexión crítica y constructiva frente al sistema educativo y social.

Se exige que los profesores sean capaces de reflexionar críticamente sobre su actividad, capaces de evaluar autónomamente las actividades profesionales, capaces de organizar su formación y capaces de participar en la definición de las políticas educativas. Se pretende que los profesores se reconozcan como profesionales críticos, reflexivos, autónomos, investigadores e innovadores.

En este contexto, se espera que la formación permanente actúe como un factor fundamental de valoración personal y profesional de los profesores, que alimente una mayor seguridad en las intervenciones en situaciones educativas cada vez más complejas y problemáticas, que sea motor de una renovación e innovación efectivas de las prácticas escolares; en suma, que contribuya a una mejora de la calidad de la educación y de la enseñanza y, consecuentemente, de la sociedad.

La experiencia acumulada en el dominio de la formación de adultos condujo a la aparición de modelos de formación que defienden la necesidad de articular teoría y práctica, que procuran aproximar (en el tiempo y en el espacio) la formación y su aplicación, que intentan insertar socialmente los resultados de la formación personal y profesional, que tratan de valorar procesos de auto-formación en que el formando, en el seno de un grupo de compañeros y cumpliendo su proyecto personal, se apropia de informaciones, conceptos y metodologías, que le permitan la producción de saberes aplicables a su práctica profesional.

Algunos autores nos recuerdan que la mayor parte de la formación necesaria para ser profesor no puede ser adquirida durante la formación inicial ya sea porque tal formación sólo es posible a partir de

la acción y de los problemas en el transcurso del desempeño profesional, o porque la duración razonable de cualquier formación inicial no proporciona el tiempo suficiente para toda la formación necesaria, o aún, porque muchas de las necesidades sólo surgirán muchos años después de iniciadas las actividades docentes.

De ahí la necesidad de un proceso de formación que proporcione instrumentos teóricos y metodológicos adecuados para hacer frente a una práctica pedagógica necesitada de transformación permanente para ajustarse a la realidad de sus alumnos y del contexto, que destaque el desarrollo de una actitud favorable frente a la necesaria reconstrucción del conocimiento y que estimule una actitud abierta a las cuestiones problemáticas de la realidad profesional y social.

Predominan los procesos que estimulen la producción permanente de innovación, entendida ésta, no como una simple modificación de uno o varios elementos por gusto o fantasía, sino que suponga iniciativa y espíritu de invención, y que responda a objetivos y se proponga mejorar el sistema. De esa manera, la innovación es consciente e intencional. Si la innovación presupone una transformación, entonces sólo tiene sentido si ocurre como respuesta en situación.

Se defiende que debe existir, en cualquier proceso de formación, una preocupación constante por la innovación progresiva y por el cambio de actitudes, estrategias y métodos, así como su diseminación continua, la cual es alimento de la innovación y del cambio.

También hoy se propugna la necesidad de integrar la formación de los profesores con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular, de tal manera que la formación esté orientada hacia el cambio, para activar reaprendizajes en los sujetos y en su práctica docente, que tendrá que ser, por su parte, facilitadora de los procesos de enseñanzas y aprendizajes de los alumnos.

Se valora la importancia de relacionar los procesos de formación con el desarrollo organizativo de la escuela destacando las potencialidades que tiene la escuela como entorno favorable para el aprendizaje de los profesores.

Poca mención hemos hecho, en esta primera parte, a los movimientos de renovación pedagógica. Tal situación fue deliberada, ya que, pretendíamos alargar la base de sustentación del objeto de nuestra propuesta de trabajo, por lo que necesitábamos evitar ceñirnos al análisis de una parte de la realidad a través de “*anteojeras*” que no harían posible una mejor comprensión de la situación y aportaciones de los movimientos de renovación pedagógica en el más vasto contexto de la formación y de la educación.

Por todo esto, consideramos que están sentadas las bases para continuar, encuadradas y apoyadas en fundamentos conceptuales más firmes, hacia el estudio de los fundamentos y estrategias de los movimientos que vienen contribuyendo, algunos ya durante décadas, a la renovación pedagógica y mejora de la educación y de la sociedad.



## CAPÍTULO N° 4

### 4. LAS PROPUESTAS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

En el apartado siguiente nos aproximaremos a la nueva concepción de educación, que surge en los finales del siglo pasado y se divulga y afianza en las primeras décadas del siglo XX, llamada Educación Nueva.

En el punto 4.2., vamos a describir algunas de las aportaciones en el campo de la educación de aquellos profesores y pedagogos portugueses que tuvieron contactos con las ideas pedagógicas más ricas y progresistas de finales del siglo pasado y principios del actual, especialmente con las propuestas de la Educación Nueva. Podemos encontrar en algunos de ellos a los precursores del Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa.

Estos docentes llevaron a cabo la divulgación de estas ideas innovadoras en el campo de la educación en tiempos muy difíciles.

Podemos referir a César Porto, Faria de Vasconcelos, António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos y Adolfo Lima, entre otros, que coinciden en un momento histórico muy interesante en la perspectiva de propuestas pedagógicas y tentativas de reformas radicales e innovadoras en los ámbitos sociales, políticos y educativos, como fue el período que se corresponde con el inicio de la I República y se extiende hasta los primeros años del “Estado Novo” (a partir del 28 de Mayo de 1926) que marcó el comienzo de uno de los períodos de mayor oscurantismo de Portugal.

En el punto 4.3. vamos a dedicarnos al análisis de la contribución pedagógica de Maria Amália Borges Medeiros que, descono-

ciendo los contactos entre Freinet y algunos portugueses, retomó las Técnicas Freinet y las experimentó en algunas instituciones, con las limitaciones propias del régimen político que se vivía por esos años.

Es el trabajo pedagógico desarrollado en este período que podremos considerar como el embrión inicial del Movimiento de Renovación Pedagógica que trataremos en otra parte de este trabajo.

#### 4.1 LA EDUCACIÓN NUEVA: SUS IDEAS Y SUS PROTAGONISTAS:

Cada época ha ensayado o sugerido, por lo menos, nuevas ideas y prácticas de educación, y sus autores y comentaristas siempre las llamaron «nuevas» porque así fue, sobretodo, en relación con lo que antes se tenía establecido.

No pudiendo acertar plenamente, el hombre no se desanima por eso en su afán de renovar, ya que transformarse pertenece a la misma esencia de la vida.

Lourenço Filho nos recuerda que no existe institución más antigua que la de educar, además asegura que no hay novedad más vieja que la de la «*Escuela Nueva*» (1933, p. 15).

Varios autores coinciden en sostener que jamás hubo un movimiento renovador tan intenso, profundo y pujante en el campo de la educación como fue el caso de la Educación Nueva.

Mayol afirma que en las décadas finales del siglo XIX, surge en Europa, con orientaciones que en su globalidad fueron heterogéneas, un movimiento de renovación pedagógica que propiciará la eclosión de las llamadas «*escuelas nuevas*» (1978, p. 10).

El inglés Cecil Reddie fue quien, inspirándose en la pedagogía de Herbart, inaugurará el movimiento, fundando en 1889 una institución educativa a la que llamó «*Escuela Nueva*». Algunos años más tarde, el pedagogo y sociólogo francés Edmond Demolins, inspirándose en la experiencia de Reddie, fundó en Normandía la «*Ecole des Roches*».

Florecieron en casi toda Europa instituciones educativas que respondían a esas orientaciones. Todas ellas partieron del respeto a la libre actividad del niño, aunque muy pocas extendieron sus críticas

hacia las relaciones entre la cultura y el Estado, más allá de los límites permitidos por los moderados ambientes culturales de la burguesía liberal en los que se formaron (Mayol, 1978, p. 10).

Lourenço Filho considera que se pueden detectar las siguientes causas que estaban en la base del emerger de estas ideas:

- El progreso de las ciencias biológicas (incluyendo a la psicología).
- Una confusión de valores: Para Lourenço Filho no se trata de destruirlo todo. Ni todo es erróneo, ni todo lo podrá resolver la escuela de hoy.

Este autor (p. 18) enuncia dos categorías de tendencias de los tipos de problemas:

- La de la crítica social y filosófica: o sea, la crítica de los «*finés*» de la antigua educación.
- La de la crítica psicológica pura: o sea, la crítica de los «*medios*» que pueden emplearse para el reajuste de aquellos propósitos.

Nos recuerda que es conveniente que se tenga presente que la crítica psicológica atañe también a los propios problemas de finalidad, demostrando ora su desequilibrio, ora su inoportunidad. Las «*soluciones teleológicas*» nunca pueden estar en conflicto con las «*soluciones genéticas*» que implican.

Este autor enfatiza que a los nuevos fines deben corresponder, inteligentemente, nuevos medios (p. 25).

Candeias (1995, p. 13) afirma que las formas educativas contra las cuales se levantaron los defensores de la Educación Nueva, correspondían a una fase de extensión y masificación de una escuela básica pensada para servir a los estados industriales, masificación ésa que aparecía como algo inédito, comparativamente a la escasa y parcelar educación propia de las sociedades pre-industriales.

Este mismo autor (p. 17) señala dos de los pilares axiológicos en los que asienta la forma de entender al niño y a la educación, propia de los pedagogos de la Educación Nueva:

- a) Destacar la especificidad del mundo infantil frente al mundo de los adultos, la necesidad de conocerlo y determinar las leyes de su propio desarrollo, con la intención de aproximarse mejor a él.
- b) La aversión de los defensores de la Educación Nueva hacia la «*enseñanza libresca*», presa de los muros de la escuela, bajo la presión de reglamentos que atrofian y con el castigo físico legitimado.

Candeias considera que de estas perspectivas nace la necesidad de la Educación Nueva de realizar un «*estudio riguroso*» del niño, con el apoyo de una psicología que, en esos tiempos, todavía era incipiente.

Por otra parte, también permitirá el florecimiento de una indulgencia para con los niños que “*en su límite más ideológico dará origen a las «pedagogías no-directivas», posteriormente afirmadas por Neill*”.

Estas dos actitudes, «*obsesión científica*» y «*libertad máxima*», permitirán el nacimiento de una serie de sub-corrientes que, dependiendo de la formación, del temperamento y de las afiliaciones ideológicas de sus jefes de fila, estarán más cerca de una o de otra de estas marcas que representan límites (1995, p. 18)

La Educación Nueva incluye en sí la revisión de los fines sociales, una nueva filosofía de la educación *in extenso*, una nueva comprensión de la vida y de la fase de evidente transformación social que en esos momentos ya se atravesaba.

Luzuriaga (1927, p. 10) considera como punto de partida para la «*educación nueva*», al pedagogo norteamericano John Dewey. Casi simultáneamente con él, e independientemente quizá de sus ideas, sur-

gían en Europa las primeras escuelas nuevas: Abbotsholme y Bedales, en Inglaterra, que sirvieron de modelo y estímulo a las demás europeas (Escuelas del Dr. Lietz, en Alemania, y Escuela de las Rocas en Francia).

Encontramos también otros pedagogos representativos de la nueva educación, como Kerschensteiner, Claparède, Wyneken, Cousinet, Ferrière, Montessori, Decroly, etc.

Según el enfoque de Dewey, en los nuevos tipos de escuelas hay una acentuada vuelta a la idea primitiva y vital de Pestalozzi (aunque completamente independiente de toda referencia a él), del aprender participando en las ocupaciones y trabajos que son iguales a los de la vida diaria, y que son recomendados por sus partidarios.

Diferentes escuelas han perseguido estos objetivos por diferentes caminos.

La instrucción por la acción (*learning by doing*) es un grito de combate que puede ofrecerse como una explicación general del procedimiento por el cual muchos maestros tratan de realizar la acomodación del niño a su ambiente.

Luzuriaga (1927, p. 12) considera que uno de los grandes creadores, teórica y prácticamente, de la escuela del trabajo es Kerschens-teiner, definidor de la llamada «*escuela del trabajo*».

Para él, la «*escuela del trabajo*» sintetiza la idea de la Escuela Nueva, y no es otra cosa que “*la escuela del aprender por experiencia mediante el propio trabajo*”. Los tres rasgos esenciales que la caracterizan son:

- 1) Es una escuela que vincula su actividad educadora a las disposiciones individuales de sus alumnos, y multiplica y desarrolla hacia todos los lados posibles estas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo.

- 2) Es una escuela que trata de conformar las fuerzas morales del alumno dirigiéndole a examinar constantemente sus actos de trabajo, para ver si éstos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo, ni a los demás.
- 3) Es una escuela de comunidad de trabajo en que los alumnos se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente a sí mismos y a los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por naturaleza.

El concepto de actividad ya estaba presente en los debates pedagógicos de esos tiempos. Lourenço Filho (1933, p. 60) nos recuerda que *“la escuela activa es una de las manifestaciones de la Escuela Nueva, no toda ella. «Escuela nueva es género, escuela activa, especie de ese género”*.

Este autor esboza un concepto de actividad (p. 61) en el que detectamos dos acepciones:

- 1) Presenta un sentido funcional. *“Es activa –en ese sentido– toda reacción que corresponde a una necesidad, que tiene origen en un interés suscitado en el mismo individuo que actúa”*. Se opone a la idea de coacción, obediencia pasiva, de repugnancia o indiferencia por el trabajo.
- 2) El otro sentido, puede significar simplemente *“movimiento, expresión exterior, trabajo visible”*. Se opone a inmovilidad, a la enseñanza verbal pasiva. Luego, en esa acepción, la actividad no es condición suficiente para que verdaderamente deba llamarse *“enseñanza funcional”*.

La escuela nueva, en el vocabulario de Lourenço Filho (p. 81), proclama la necesidad de la enseñanza funcional o activa, basada en la expansión de los intereses naturales del niño.

Señala varias afirmaciones que son ilustrativas de la perspectiva defendida por este movimiento renovador:

*“Nada hay en la inteligencia que no haya sido acción interesada. ... el trabajo en comunidad que da el hábito de la cooperación. ... la enseñanza en situación total o globalizada. ... la escuela de hacer y practicar la vida. ... la reunión de condiciones que permitan desenvolver dentro de cada individuo la autoridad interna. ... toda educación debe ser una auto-educación.”*

Consecuentemente advierte que:

*“... tal sistema no puede ser usado por profesores sin una preparación especial y que no sepan encaminar la actividad interesada de los niños, para adquirir las técnicas escolares indispensables y los conocimientos imprescindibles en la vida social. La actividad interesada es el «medio», no el «fin» del trabajo escolar. Si la dispersión, por un lado ofrece peligros, la ciega obediencia a un programa del tipo de Decroly dará lugar simplemente a una servil imitación del sistema” (p. 160).*

Los pedagogos y profesores que defendían estas ideas se organizaron en asociaciones. A su vez, la Liga Internacional de Escuela Nueva reúne las distintas Asociaciones que representan el Movimiento de la Escuela Nueva.

Luzuriaga recuerda que la Liga fue fundada en el Congreso Pedagógico celebrado en Calais (Francia) el 6 de agosto de 1921 (que transcurrió del 30 de julio al 12 de agosto de 1921), por instigación de la “*New Education Fellowships*” inglesa, y el “*Bureau International des Ecoles Nouvelles*” creado en 1899 (1927, p. 19).

Los principios que inspiraron a la Liga y los fines que perseguía fueron enunciados de la siguientes manera:

- 1) El fin esencial de toda educación es preparar al niño a querer y a realizar en su vida la supremacía del espíritu. Aquélla debe, pues – cualquiera que sea el punto de vista del educador–, aspirar a conservar y a aumentar la energía espiritual del niño.



- 2) La educación debe respetar la individualidad del niño. Ésta no puede desarrollarse más que por medio de una disciplina que facilite la libertad de las fuerzas espirituales de aquél.
- 3) El progreso escolar debe dar libre curso a los intereses innatos del niño, es decir, a aquellos que surgen espontáneamente en él, y que encuentran su expresión en las más diversas actividades intelectuales, manuales, estéticas, sociales o de otro género.
- 4) Cada edad tiene sus caracteres propios. La disciplina personal y la colectiva deben, pues, ser organizados por los mismos niños (autodisciplina), con la colaboración de los maestros, tendiendo al autogobierno de la comunidad escolar (maestros y alumnos).
- 5) Toda competencia egoísta debe ser desterrada de la escuela y sustituida por un espíritu de cooperación que dirija al niño a ponerse al servicio de la comunidad.
- 6) La liga defiende la cooperación de los dos sexos, es decir, la educación y la instrucción en común, por lo tanto, debe darse facilidades a cada sexo para ejercer plenamente su saludable influencia sobre el otro.
- 7) La nueva educación desarrollaría en el niño, no sólo al futuro ciudadano, capaz de cumplir sus deberes para con sus próximos, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al hombre consciente de su propia dignidad como ser humano.

Desde la Educación Nueva también se proponía:

- 1) Introducir sus principios y los métodos que mejor se acomoden a ellos en las escuelas existentes.
- 2) Realizar una cooperación más íntima entre los educadores de los diferentes grados de la enseñanza y entre los padres y los educadores.

3) Fomentar las relaciones y un sentido de solidaridad entre los educadores con ideas pedagógicas semejantes en todos los países del mundo mediante los congresos internacionales que se organizan cada dos años y con las revistas que se adhieran a la Liga.

En la perspectiva de Mialaret (1978, p. 12) parece posible, a grandes rasgos, definir el estado de la educación nueva tras la 1ª Guerra Mundial mediante tres palabras:

- a) Espiritualidad (... preparar al niño a realizar en su vida la supremacía del espíritu. ... a conservar y aumentar la energía espiritual.)
- b) Psicología (Queda también clara y es particularmente comprensible si nos situamos en la época del Congreso de Calais.)
- c) Individualismo (Característica muy comprensible si recordamos los principios anglosajones y suizos del movimiento.) Ferrière refiere “*cada niño crece de acuerdo con su especie, según su variedad y la característica particular de su espíritu*”. El principio N° 2 proclama que la educación debe respetar la individualidad del niño. (Debemos confrontar también con el 5º principio que enfatiza el desarrollo del espíritu de cooperación.)

Por último, recogemos una síntesis realizada por Candeias (1995, p. 22) acerca de algunas contribuciones de la Educación Nueva para la cultura educativa de nuestro tiempo.

Este autor destaca una serie fundamental de ideas y de prácticas, que se fueron incorporando al mundo educativo institucional actual, cuyos resultados, “*relativamente ambiguos*”, requieren un análisis más profundo.

Indica como legado, entre otros, el aspecto físico de las escuelas, el mobiliario para los niños, una nuevo tipo de relación pedagógica, la apertura de la escuela a los padres, la participación de los alumnos en los ambientes de aprendizajes.

Señala, con especial énfasis, la individualización de la relación pedagógica, como lo más pertinente e importante contribución de la Educación Nueva. Es esta aportación la que permite a cada alumno la adaptación de planos específicos de aprendizajes y la realización de evaluaciones que respetasen el ritmo de desarrollo de los alumnos.

El autor que venimos citando considera que todavía persiste la ausencia en el mundo educativo contemporáneo de una serie de condiciones previas que, en su momento, posibilitó que una propuesta pedagógica como la de la Escuela Nueva funcionase.

Así, establece la necesidad de una ideología educativa, que se traduzca en un credo pedagógico. Es decir, ideas generales estructuradas sobre las finalidades de la educación que se asienten en un saber-hacer y que permita la traducción de tales ideas para las prácticas pedagógicas del día a día de los profesores. También menciona la necesidad de que haya *“profesores que explícitamente comulguen con tales ideologías y que consientan ser formados en tal pedagogía”*.

Considera también este autor, como condición previa, la existencia de espacios pequeños, con pocos alumnos y pocos profesores, para facilitar relaciones más próximas; un ambiente generador de una idea de *“comunidad educativa”*.

Encuentra dos caminos para la transformación del mundo educativo:

- a) Desde el ámbito del sistema educativo, ir introduciendo de una manera lenta pero continua, formas de trabajo apoyadas en los *“métodos activos”* con la consiguiente democratización del espacio escolar mediante la inclusión de alumnos, profesores y padres.
- b) Por otro lado, pensar seriamente en alternativas educativas globales a un modelo construido en los partos industriales de los siglos XVII y

XX, pesado y burocratizado que, para tener credibilidad y una imagen social de eficacia, debe ser autoritario y socialmente injusto.

Aunque el seguimiento de estas dos vías podría generar riesgos, considera que éstos son inherentes a los desarrollos sociales y educativos.

## 4.2 LOS PRECURSORES DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS EN TIEMPOS DE LA I REPÚBLICA:

Según Nóvoa, la Educación Nueva, más que un conjunto de propuestas pedagógicas consistentes y estructuradas, debe entenderse como una voluntad de cambios y de transformaciones de la escuela.

*“Esta amalgama es particularmente visible en el caso portugués, ya que la coyuntura política de los años veinte favorece las relaciones entre las asociaciones de profesores y el movimiento pedagógico, entre las sociedades científicas y las Universidades Populares, entre las instituciones públicas y los sectores privados”* (1995, p. 70).

Sugiere este autor (1995, p. 73) que la Educación Nueva dio cobijo a personas de las más diversas corrientes políticas y científicas, desde los *“anarquistas revolucionarios”* a los *“cristianos conservadores”*, pasando por los *“intuicionistas”* y *“experimentalistas”*.

La dimensión común que los unía se basaba en una *actitud científica*. Este autor entiende que la Educación Nueva realiza la transición de la pedagogía a las ciencias de la educación, del arte a la ciencia de la educación.

Para Nóvoa toda la Educación Nueva, en Portugal, está impregnada de preocupación con una intervención social del profesor. Encuentra dos razones para explicar la especificidad del caso portugués:

*“Por un lado, la realidad política republicana es favorable a una concepción de la profesión docente que no acaba en una acción pedagógica en el interior de la escuela; por otro lado, el movimiento de innovación pedagógica está muy presente en las escuelas de formación de profesores y en todos los procesos de valorización del profesorado.”*(1995, p. 75)

La pedagogía experimental y la Educación Nueva contaron con algunos representantes en Portugal.

Fernandes refiere a **Augusto Joaquim Alves dos Santos** (1866-1924)<sup>10</sup>, profesor en Coimbra que, en un viaje a Francia y a Suiza, contactó con Claparède, fundando, posteriormente, en su Universidad el primer laboratorio portugués de psicología y pedagogía experimental (1978, p. 126).

**António de Sena Faria de Vasconcelos** (1880-1939), psicólogo y pedagogo de la escuela de Claparède de quien fue colaborador, es considerado por Deusdado (1995, p. 516) como el verdadero introducido de la Psicología científicamente aplicada a la Pedagogía en las escuelas portuguesas.

Para Nóvoa (1995, p. 37), Vasconcelos es el pedagogo portugués más conocido internacionalmente, gracias a su actuación en Bélgica, en Suiza y en América Latina.

Fundador de la *École Nouvelle à la Campagne* en 1911 en Bierges-les-Wavre, en Bélgica, que, según Ferrière, fue una de las mejores realizaciones de la Educación Nueva.

Durante la Guerra de 1914/1918, se refugió en Suiza donde fue profesor en el Instituto Jean-Jacques Rousseau, en la cual trabajaba Claparède, Bovet y Ferrière (Fernandes, 1997, p. 7).

Con nombre consagrado como pedagogo y psicólogo de primera categoría, fue llamado de América Latina. Aceptó la propuesta de Cuba para fundar una escuela nueva semejante a la de Bélgica (1915-1917).

---

<sup>10</sup> Nóvoa, A., Candeias, A. Henrique (1995, p. 90) refieren también a Alves dos Santos como Alcalde de Coimbra. Con funciones de Jefe de Gabinete de uno de los primeros presidentes de la I República, Teófilo Braga. Como Inspector Primario. Como Profesor de la Escuela Normal Superior de Coimbra y de la Facultad de Letras de la Universidad de Coimbra. Como Director de la Biblioteca de la Universidad de Coimbra y del Laboratorio de Psicología Experimental de la Facultad de Letras de la misma Universidad. Estudió en la Universidad de Ginebra, habiendo sido discípulo de Claparède. Algunas publicaciones: *A nossa escola primária (o que tem sido. O que deve ser)* [1910], *O ensino primário em Portugal, nas suas relações com a história geral da nação* (1913) y *Psicologia experimental e pedologia* (1923).

Por problemas con el clima se dirigió a Bolivia, de donde fue solicitado para organizar la sección de Psicología y Pedagogía de la Escuela Normal Superior de La Paz y, más tarde, fue para Sucre, como director de la Escuela Normal. Los años que pasó en Bolivia (1918-1920) fueron de una fecundidad prodigiosa.

Durante su estancia en Sucre, reorganizó la enseñanza en la Escuela Normal, introduciendo sistemas nuevos como, por ejemplo, el «*self-government*», organizó los programas y reglamentos, creó la sección de «*Jardinera de los niños*» y de «*Médicos escolares*», fundó la biblioteca circulante y el gabinete de informaciones pedagógicas, estableció el cuarto grado primario con orientación profesional en escuelas femeninas (Datos extraídos de la Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, p. 927).

Teniendo presente la perspectiva científica para abordar los fenómenos educativos asumida por la Educación Nueva, Faria de Vasconcelos, en uno de sus escritos, afirma que

*“la pedagogía contemporánea tiene un carácter y un espíritu nítidamente científico [...] trata los hechos, problemas y procesos pedagógicos con un criterio propio, como hechos naturales y positivos. La pedagogía es una ciencia autónoma, con un campo definido, con métodos de descripción y explicación que son suyos, aunque recurra a las otras ciencias que la auxilian en su misión. La pedagogía entró en la fase del método científico, liberándose del empirismo.”* (1935, p. 13, citado por Nóvoa, 1995, p. 72).

Fernandes recuerda también las aportaciones en el ámbito de la renovación pedagógica a través de escritos y del trabajo llevado a cabo en la Escuela-taller N° 1, por **Adolfo de Lima** y **César Porto** (1873-1944). De este último existe un testimonio interesante sobre la pedagogía y la vida escolar soviética (*Como eu vi a Rússia e a Pedagogia Soviética*), escrito con posterioridad a un viaje realizado a la antigua

URSS en el verano de 1925, ocasión en la que podría haber conocido a Freinet (1997, p. 5).

César Porto publica en 1927 una reseña crítica sobre *L'imprimerie à l'école*, de la que destacamos las siguientes palabras:

*“Mi buen amigo Freinet acaba de publicar en Francia un libro muy curioso sobre la iniciativa pedagógica, que hace unos años viene realizando, de hacer elaborar por los propios alumnos la selección para el uso de la clase”* (citado por Fernandes, 1997, p. 5).

Podemos recordar también a **António Sérgio** (1883-1963), formador y pedagogo de fuerte intervención política y social –a quien el fascismo hizo derivar hacia el terreno de la lucha ideológico-política en el ámbito de la oposición democrática–, que consideraba la educación como factor primordial de reforma social (Deusdado, 1995, p. 515).

Sérgio comenzó por interesarse intensamente por la pedagogía experimental y por la renovación de la escuela portuguesa, no sólo a través de los escritos teóricos y de la edición de obras ajenas, sino también a través de una escuela que fundó y dirigió.

Una de las instituciones en que Sérgio militó activamente como teórico y propagador de los temas de educación y enseñanza fue la Sociedad de Estudios Pedagógicos, en cuyas sesiones de trabajo tomaran parte otros educadores, perseguidos y silenciados por el fascismo, y cuyo órgano de difusión –la *Revista de Educação Geral e Técnica*– recogió una valiosa colaboración, constituyendo una evidencia elocuente de la alta cualificación de los educadores portugueses más progresistas (Fernandes, 1978, p. 128).

Se manifiesta pragmático aunque persiga ideales aparentemente utópicos, derivados de *“su platonismo contradictorio, basado en un racionalismo práctico e inmediateista.”* (Deusdado, 1995, p. 515).



Afirmaba que “*se engaña a sí mismo quien considere abstractamente el problema pedagógico fuera de las concretas relaciones con la vida económica y política.*” (1916, citado por Grácio, 1973, p. 185).

La enseñanza, según la postura de Sérgio, se destina a preparar al ciudadano, a perfeccionar al agricultor y a educar para la libertad y la cooperación.

Sérgio apostaba por la educación y la instrucción como factores de resurgimiento nacional ya que confiaba en que “*la sociedad resulta de la construcción del hombre.*” Con esa intención, defendió la reorganización de la educación infantil y primaria, procurando la integración de las actividades intelectuales y manuales, en comunidades educativas con vida social propia, donde los niños aprenderían por la práctica el auto-gobierno y la democracia.

António Sérgio es considerado por Niza –de quien más adelante vamos a describir sus contribuciones y que, sin lugar a dudas, podemos considerarlo como uno de los fundadores contemporáneos de la Escuela Moderna Portuguesa– como una de las principales fuentes de la que bebe los inicios del Movimiento de la Escuela Moderna. Cita, por ejemplo, que la descripción de Sérgio contribuyó para las primeras experiencias de un municipio escolar con sus alumnos en Évora (1992, p. 33).

Mencionábamos anteriormente a **Adolfo Lima** (1874/1943), con relación a la Escuela-Taller N° 1 el cual, según Candeias (1995, p. 46), abandonó el Derecho a los 33 años de edad para trabajar en la carrera insegura e incierta de pedagogo de la citada escuela.

António Candeias considera a Adolfo Lima como uno de los más prolíficos e interesantes pedagogos portugueses de este siglo, y también uno de los menos conocidos y estudiados.

Coherente con las propuestas de la Educación Nueva, Lima defiende la convicción, basada en los estudios de psicología de esos momentos, que para educar mejor al niño es necesario comprender las leyes de su desarrollo psicológico, afectivo, mental y físico, con la finalidad de ir adaptando las materias a los diversos estadios de su desarrollo.

Así, contra la rigidez del trabajo típica de una escuela masificada en la cual, siendo todos *iguales*, todos son tratados de igual modo, contrapone la flexibilidad impuesta por la diferencia, en la intención de formar cada uno como un individuo característico.

Según la perspectiva de Lima y de otros pedagogos libertarios, la Psicología era la *ciencia* que debía guiar el día a día educativo, inserto en un plano educativo más vasto encuadrado por la Sociología:

*“Esto es, la pedagogía como ciencia, depende de la sociología, expresión moderna, correspondiente a las ideas o concepciones que Herbart traducía con los términos de **filosofía práctica**. La sociología indica el fin o el ideal pedagógico; la psicología, los caminos y los peligros o el método pedagógico.”* (Lima, s. f., p. 22, citado por Candeias, 1995, p. 57).

Desde el año 1906 trabajó en la Escuela-Taller N° 1. Esta institución fue creada por masones el año anterior como una escuela de oficios para formar artesanos y, aunque tenía un funcionamiento próximo a lo tradicional, desde sus inicios se vislumbró que la escuela evolucionaría hacia otras formas pedagógicas.

Se sentía la influencia de los modelos educativos de la Educación Nueva y de los métodos activos.

Esta institución era un ejemplo de equilibrio en una escuela donde primaba la libertad y la autonomía de los alumnos, sin dimisiones por parte del profesorado.

Candeias también añade que el cruce entre las ideas anarquistas, defendidas por Lima, y la Educación Nueva vino a:

*“concebir un modelo educativo específico y original, distante de la visión más estricta de la Educación Nueva, tal como era concebida por un Ferrière, por ejemplo, lejos también de la visión militante que de la educación tendría el anarquismo español, en la figura de Francisco Ferrer, y distante también de la no-directividad influenciada por el psicoanálisis, de Alexander Neill.”* (1995, p. 59).

Para Fernandes (1997, p. 2) las propuestas pedagógicas de Freinet comenzaron a ser, efectivamente, divulgadas en Portugal de la mano de **Álvaro Viana de Lemos** (1881-1972), a finales de la década del 20.

Según Nóvoa (1995, p. 65) Viana de Lemos fue uno de los más *internacionales* educadores portugueses de la primera mitad del siglo XX. Estableció relaciones de amistad y de colaboración con varios pedagogos europeos como Ferrière y Freinet.

Su obra teórica no fue muy extensa, se la comparamos con la de Lima, Vasconcelos y Sérgio. Aunque, como refiere Nóvoa (1995, p. 70), ninguno de ellos tenía vocación para desempeñar un trabajo organizativo y propagandístico.

Viana de Lemos, a través de la divulgación, la correspondencia y las relaciones, mantendrá la dinámica innovadora en Portugal y garantizará buenas relaciones con las redes internacionales.

Además, como representante portugués en la Liga Internacional de Educación Nueva, entabló correspondencia con Freinet, de lo cual resultó la introducción en Portugal de la imprenta escolar y de otras técnicas, en la Escuela Normal de Coimbra donde trabajaba (Fernandes, 1997 y Henrique, 1992, p. 11).

Fernandes cita un artículo publicado en 1926 por Viana de Lemos que se refiere al uso de la tipografía de Freinet en el que describe minuciosamente el desarrollo de la experiencia freinetiana, desde los

inicios de la técnica de tipografía montada en la propia escuela hasta la producción del *libro de vida*.

Explicita que

*“la iniciativa de Freinet es notable e interesante desde todos los aspectos. Tornando el trabajo escolar trabajo vivo, trae a la Escuela al verdadero lugar que ella debe desempeñar en la sociedad, para no volver a ser lo que ha sido: una institución casi siempre desencontrada de las realidades, donde se pierde tiempo y se masaca la paciencia y la alegría.”* (1926, p. 82, citado por Fernandes, 1997, p. 4).

Fernandes sugiere que Viana de Lemos informa, por una parte, que Freinet permutaba con otras escuelas el *libro de vida* de su escuela y menciona, en nota final del mismo artículo, que en la Escola Normal Primária de Lisboa, en 1920, *“por decisión del respectivo profesorado y a su propio costo, en una base cooperativa, fuera montado un taller tipográfico donde se compusieron libros.”* (1997, p. 4).

Fernandes interpreta el cruce de estas dos declaraciones como un deseo de estimular la aparición de interesados en experimentar la técnica de Freinet y, por otro lado, de revelar un modo práctico de asociación con vista a la adquisición de material tipográfico.

En una carta dirigida a Viana de Lemos, fechada el 12 de noviembre de 1927, Freinet se refiere a *“nuestro trabajo común”*, lo que podría ser indicio de una participación activa del pedagogo portugués en el movimiento de la Escuela Freinet. Más adelante, el pedagogo francés promete hacer llegar al secretario general de la cooperativa, en París, las críticas y sugerencias de su colega portugués (Fernandes, 1997, p. 5).

Fernandes entiende que en los años siguientes Viana de Lemos se mantuvo trabajando activamente en la divulgación de las propuestas pedagógicas elaboradas por Freinet.

No obstante, parece ser que no tuvo mucho éxito en sus acciones. Freinet, que había solicitado algunos años antes información so-

bre los docentes portugueses interesados por su trabajo, le escribe ahora:

*“Leí con mucho interés su carta y aprecié todos los esfuerzos para introducir la imprenta escolar en Portugal. (...) Ya me olvidaba: luego que existan dos o tres escuelas trabajando con la imprenta, organicen con regularidad la correspondencia interescolar. ¡Verán el enorme éxito!”* (Nóvoa, 1995, p.78)

Viana de Lemos “confiesa en tono pesimista”, en un artículo publicado en 1929 (*O espírito da Educação Nova - Nota breve sobre o moderno movimento renovador na educação*) que

*“algunas tentativas se han hecho también en Portugal para introducir y aclimatar el espíritu y el tipo de instalaciones de las Escuelas Nuevas; pero todo ha capitulado frente a la indiferencia y a la incultura del medio, al inveterado culto del diploma y del saber sólo de palabras e frente a la general negación por el esfuerzo individual, que todo subordina a la escuela oficial, donde la pedagogía es más o menos mecanizada y se acumulan defectos y vicios tradicionales.”* (Citado por Nóvoa, 1995, p. 35).

A principios de la década de los 30, se estrechan los lazos con Freinet. Este pedagogo, al igual que Ferrière, se muestra extremadamente solidarios con Viana de Lemos en los momentos más críticos de su vida profesional, ofreciéndole contactos y oportunidades de trabajo en el extranjero (Nóvoa, 1995, p. 79).

La irrupción de una concepción conservadora de la enseñanza y de la pedagogía, en el Portugal de esa década, condujo al alejamiento de muchos pedagogos que comulgaban con las ideas de Viana de Lemos y que, según Nóvoa, protagonizaran mucho de lo que de bueno aconteció en la realidad educacional de Portugal.

Fernandes concluye que

*“La evolución pedagógica del país, consecutiva a la evolución política diseñada por el golpe de Estado militar de 1926, será cada vez más contraria al sentido de la pedagogía freinetiana. Viana de Lemos se refugia en un silencio persistente y su intervención en la escena escolar terminará muchos años antes de su muerte. ... Freinet, por su parte, permanecerá ignorado por los docentes portugueses, sobretudo los de las*

*generaciones formadas en las Escuelas de Magisterio después de 1926”*  
(1997, p. 6).

El período de 1934/1935 va a ser extremadamente difícil para Viana de Lemos, para la enseñanza normal y para el movimiento innovador. Como ilustración de lo que fue dicho reproducimos algunos párrafos de una carta de Viana de Lemos dirigida a Ferrière en 1935 (citado por Nóvoa, 1995, p. 79):

*“Infelizmente, mi situación no cesó de empeorar, debido a la crisis de libertad, de democracia y de buen sentido, que mi país atraviesa. Está completamente dominado por el fascismo clerical. En resumen vos digo que todos los innovadores educacionales están más o menos marginados, unos exonerados oficialmente, otros objeto de todo tipo de persecuciones. Durante varios meses, la imprenta reaccionaria condujo una campaña contra mi escuela. La censura autorizaba todos los ataques e impedía cualquier defensa. El nacionalismo exaltado vio en el espíritu innovador un peligroso internacionalismo, e imaginó que todo era obra de la masonería y del comunismo. Fui preso durante las vacaciones del verano de 1934, acusado de estar implicado en un complot revolucionario. Mi casa fue revisada, todos mis libros, papeles y cartas fueron inspeccionados. Al final me liberaron sin ningún juicio, apenas me comunicaron que no habían encontrado motivos para mantenerme preso. En los primeros meses de 1935 fue abierta una investigación a la Escuela Normal, siendo rigurosamente interrogados los alumnos y todo el personal; una de las consecuencias es la extinción de la escuela dentro de dos años, ya no han sido aceptados nuevos alumnos este año lectivo.”*

En este sentido, Nóvoa comenta que el *Estado Novo* estaba decidido a anular el “*espíritu de la Educación Nueva*” y acabar con la “*memoria de la enseñanza normal republicana*” en las vivencias institucionales de las Escuelas del Magisterio Primario. Este autor llama la atención sobre la incapacidad por parte de las fuerzas fascistas para llevar a cabo esta medida a través de reformas y reorganizaciones de la formación de profesores decretadas entre 1928 y 1935. Por lo que recurrió a la solución más extrema y radical: cerrar las escuelas. Fue lo que el Ministro de Educación decretó en 1936.

Según Nóvoa (1995, p. 40) el alejamiento de la primera generación de la Educación Nueva trae como consecuencia el progresivo empobrecimiento de la reflexión científica en el campo educativo.

Apenas en el período de la posguerra se detecta una “*tímida reanimación del pensamiento pedagógico*”, El autor que venimos comentando considera que, al margen del sistema, sobrevive una actitud pedagógica abierta e innovadora, que se concretiza a veces en la acción de algunas instituciones de enseñanza particular, como es el caso del Centro Infantil Helen Keller, que analizaremos en el próximo apartado.

### 4.3 LOS PRECURSORES DEL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA MODERNA PORTUGUESA

Comenzaremos señalando las contribuciones de algunos profesores y pedagogos portugueses que tuvieron una destacada intervención en la pedagogía portuguesa, durante la década del 50. Algunos de ellos participaron directamente en la constitución del Movimiento de la Escuela Moderna. Otros, contribuyeron de forma indirecta.

Incidiremos en esta parte, especialmente, en las ideas y el trabajo pedagógico de **Maria Amália Borges Medeiros Gutiérrez** (1919-1971).

Según Fernandes, esta autora y pedagoga, fue beneficiaria de una educación que se ajustaba a las exigencias burguesas de su tiempo, realizando los estudios primarios y secundarios con profesores particulares (1997, p. 7).

Se graduó en la Facultad de Letras de Lisboa en el año lectivo de 1942/1943, donde fue alumna de Faria de Vasconcelos.

Manifiesta una gran preocupación social. En esa línea, consideraba que el problema de la cultura *“podría ser integralmente solucionado sólo cuando los problemas de subsistencia estuvieran reducidos a un mínimo”* (1943, citado por Fernandes, 1997, p. 9)

Desde que acaba su licenciatura, en 1943, desempeña funciones docentes en diferentes instituciones educativas del país.

Durante ese período continúa realizando una actividad política intensa, llegando a formar parte del Consejo de Mujeres del Movimiento de Unidad Democrática. Estuvo obligada a interrumpir su actividad profesional por motivos políticos, llegando incluso a ser apresada por la policía política del régimen vigente en esos momentos, du-



rante un período de va desde el 4 de mayo de 1949 hasta el 18 de junio del mismo año (Soares, 1976, citado por Fernandes, 1997, p. 12).

Gracias a las influencias de un médico y demócrata de gran prestigio, João dos Santos, exilado en París durante algún tiempo, inicia, en 1954, su actividad como psicóloga en el área de la enseñanza especial.

Más adelante, y paralelamente a una intensa actividad profesional, participa en la organización y dirección pedagógica del Centro de Rehabilitación de Inferiorizados Visuales de la Liga Portuguesa de Profilaxis de la Ceguera, que más tarde constituyó el Centro Infantil Helen Keller<sup>11</sup>.

A través de Maria Isabel Pereira “*descubre*”, alrededor de 1958, las técnicas Freinet que, por acción deliberada del *Estado Novo*, como constatamos en el apartado anterior, habían permanecido apagadas juntamente con lo mejor de la tradición pedagógica portuguesa.

Medeiros refiere que

*“frustrada por una educación autoritaria contra la cual me rebelé desde que de mi propia tengo consciencia; deslumbrada con los principios de la educación nueva, que descubrí al salir de la adolescencia, tenté siempre, a través de mi actuación profesional partir del alumno, proponiéndole actividades a su medida y transformar la escuela en aquel medio ideal de trabajo interesante y fecundo. ... fue el contacto con Célestin Freinet, la teoría del «tâtonnement experimental», el concepto de trabajo-juego, el método natural de aprendizaje y, sobre todo, la técnica del texto libre, que verdaderamente me hicieron comprender, y **vivir**, cómo partiendo del niño, confiando en él, dejando expresarse, realizarse, crear, se podían alcanzar los objetivos fundamentales de una escuela<sup>12</sup>...”*

---

<sup>11</sup> Según Maria Isabel Pereira en la documentación cedida para el Centro de Documentación del Movimiento de la Escuela Moderna.

<sup>12</sup> Artículo publicado en la revista Seara Nova, Lisboa, enero de 1967, copia existente en el Centro Documental del Movimiento de la Escuela Moderna.

A partir de aquí encontramos una confluencia de caminos entre Maria Isabel Pereira, Maria Amália Borges Medeiros y, algún tiempo después, Rosalina Gomes de Almeida<sup>13</sup>.

La propia Maria Isabel Pereira, señala que

*“fue en 1958, durante mi estada en las clases de amblíopes de París, que tuve conocimiento del Movimiento de la Escuela Moderna Francesa, de su fundador Celestin Freinet y de las propias Técnicas Freinet, informaciones éstas que, evidentemente, pasé para Maria Amália con quien ya trabajaba desde 1955, inicio de la clase de amblíopes, iniciándose a partir de aquí nuestra correspondencia con Freinet.”*<sup>14</sup>

Por su parte, Rosalina Gomes de Almeida refiere que fue

*“por la boca de Maria Amália Borges que supe de la existencia de un profesor primario allá por los lados de los Alpes Marítimos, en Francia, que proponía como matriz del trabajo escolar lo vivido de los alumnos; su vivido social y su vivido personal. A seguir leí y me maravillé con un libro de Freinet (El Texto Libre). Después se siguieron varias peregrinaciones al lugar del milagro, hasta que en conjunto con Maria Amália nos dedicamos a la creación, orientación y trabajo con alumnos en una escuela experimental<sup>15</sup> en Lisboa.”* (Almeida, 1992, p. 27).

Fernandes (1997, p. 17) afirma que, bajo la orientación de Maria Amália Borges Medeiros, las técnicas Freinet y la filosofía que las

---

<sup>13</sup> En relación con las profesoras Maria Isabel Pereira y Rosalina Gomes de Almeida, en otra parte del trabajo vamos a analizar más en detalle la intervención de ambas en los inicios del Movimiento de la Escuela Moderna, recogiendo datos a través de la realización de entrevistas y de otras fuentes documentales.

<sup>14</sup> Documentación incluida en un dossier sobre la intervención de Maria Isabel Pereira en el Centro Helen Keller, cedido gentilmente por la autora para el Centro Documental del Movimiento de la Escuela Moderna.

<sup>15</sup> En el año lectivo 1961/1962 Medeiros instala en su casa de Lisboa una pequeña escuela primaria, con un número reducido de alumnos, destinada a niños normo-visuales. De acuerdo con la documentación cedida por Maria Isabel Pereira, el proyecto de Medeiros era crear un colegio particular, al que daría el nombre de Irene Lisboa. Por razones políticas nunca se le concede autorización para la apertura del mismo. Mismo así, la pequeña escuela pudo continuar a funcionar, ya que era legalmente dispensada la autorización referida para los grupos de menos de quince alumnos.

sustenta tuvieron plena aplicación no sólo en esa pequeña escuela semi-clandestina, sino también en el Centro Infantil Helen Keller<sup>16</sup>.

Esta postura se mantuvo incluso después de la partida de Medeiros a Canadá en el año 1964<sup>17</sup>, por razones políticas y económicas, quedando el Centro bajo la dirección de Ana Maria Bénard da Costa y más tarde, por Rosalina Gomes de Almeida.

La integración de las formas de trabajo de Maria Isabel Pereira, que procedía de la clase con amblíopes y de Rosalina Gomes de Almeida que venía de la pequeña escuela experimental que funcionaba en la casa de Medeiros, constituye una fusión de dos líneas de trabajo que se concretiza en la experiencia desarrollada en el Centro Infantil Helen Keller (Niza, 1992, p. 33).

Destacamos brevemente la participación de Sérgio Niza, ya que en otra parte de este trabajo iremos dedicarnos a describir y analizar en detalle las aportaciones para el Movimiento de la Escuela Moderna por parte de este pedagogo portugués de nuestros días.

Invitado por Maria Isabel Pereira, Niza comenzó a trabajar en el Centro Helen Keller en 1965, donde puede *“encontrar condiciones de trabajo excepcionales, de un deslumbramiento permanente.”*

Encuentra en este Centro una organización cooperativa, que constituía la continuación de su trabajo anterior, una experiencias de organización del municipio escolar con sus alumnos en Évora, en la línea propuesta por Sérgio.

Niza recuerda que con su entrada al Helen Keller, pudo integrar su pasado en Évora con esta *“maravillosa experiencia pedagógica.”*

---

<sup>16</sup> Esa pequeña escuela experimental pasó a formar parte del Centro Helen Keller a partir del año lectivo 1962/1963.

<sup>17</sup> Medeiros refiere en el mismo artículo publicado en Seara Nova, enero de 1967: *“Además del aspecto ideológico, debo también a Freinet la orientación actual de mi vida, ya que fue su recomendación amiga que me obtuvo trabajo en el Canadá francés.”*

Consideraba que estaban presentes las condiciones para avanzar en la creación de una institución de profesores con espacio para discutir permanentemente las prácticas, para hacer avanzar y construir una cultura pedagógica.

Así, hoy, este pedagogo defiende que

*“ya no somos Antônio Sérgio, ya no somos Rui Grácio, ya no somos Maria Amália Borges Medeiros, ya no somos Freinet. Somos aquello que pudimos construir a partir de ellos y, cuantas veces, contra ellos. Pero ya no somos tampoco ni yo, ni Rosalina (Gomes de Almeida), somos una dinámica muy fuerte y contradictoria, con muchas áreas de luz y muchas áreas de penumbra, tal como en la vida real, auténtica, para ser auténticos y verdaderos.” (1992, p. 35).*

Como decíamos anteriormente, volveremos a analizar la contribución fundamental de Sérgio Niza para la construcción del Movimiento de la Escuela Moderna.

## CONCLUYENDO:

Los esfuerzos de divulgación e implantación de ideas y propuestas alternativas innovadoras en el campo de la educación, durante el conflictivo, intenso y activo período de la I República, no encontraron el campo propicio para crecer y extenderse.

Peor aún, el sistema fascista que se instauró a partir de la segunda mitad de la década del 20, se ocupó sistemáticamente de impedir y apagar cualquier resto de ideas que no coincidiese con las defendidas por el régimen, persiguiendo, hasta acallar, a todos los defensores y divulgadores de semejantes propuestas.

A pesar de todo, encontramos algunas experiencias innovadoras surgidas de grandes esfuerzos y, en muchos casos, corriendo riesgos de vida, tanto de los divulgadores como de los que ponían en práctica.

Podríamos afirmar, posiblemente, que las experiencias más significativas en el área de la educación, aquéllas que consiguieron esquivar las condiciones y limitaciones del régimen fascista, comenzaron a echar raíces a partir de los trabajos de Medeiros en la segunda mitad de la década de los 50.

Esta autora y pedagoga, a fuerza de mucha persistencia y posteriormente a varias tentativas, pone en pié una experiencia de trabajo en el Centro Infantil Helen Keller, con un esfuerzo de fundamentación teórica del cual encontramos artículos, que conseguían ser publicados, informes y algunas cartas, que evidenciaban el trabajo, la preocupación y la adhesión a unos ideales pedagógicos que, sólo la tenacidad de una mujer como Medeiros, insistía en concretizarlos en un momento histórico nada propicio.

Por la actualidad que aún reviste, transcribimos a continuación unas afirmaciones de esta autora con relación al desafío de la educación nueva:

*“Lo que me parece importante que sea entendido es que la escuela activa, la escuela viva, parte de una total revolución de la orientación pedagógica. No es con remodelaciones de programas más o menos bien estructuradas ni con la introducción de nuevas disciplinas o de técnicas audiovisuales o de concretización de los conocimientos que ese objetivo se consigue.”<sup>18</sup>*

Medeiros encontraba cuatro factores que se debían tener en cuenta para concretizar una práctica pedagógica en la línea propuesta por Freinet:

- Una nueva actitud por parte del educador.
- Un nuevo material que corresponda a las nuevas condiciones de trabajo.
- El problema de las relaciones de la escuela con el medio.
- Una nueva organización escolar, basada en el trabajo cooperativo de los alumnos y profesores.

La experiencia en el Centro Infantil Helen Keller constituye el reflejo del esfuerzo de Medeiros para concretizar esos factores.

El trabajo aquí representa lo que podemos considerar uno de los embriones de lo que hoy conocemos como el Movimiento de la Escuela Moderna y que creció, en sus inicios, de la mano de Sérgio Niza, Rosalina Gomes de Almeida y Maria Isabel Vieira Pereira, entre otros.

---

<sup>18</sup> Artículo titulado *“Pedagogia, Vida e Educação - O trabalho pedagógico no Centro Infantil Helen Keller (Reeducação de inferiorizados visuais)”*, publicado en Seara Nova N° 1402 de agosto de 1962.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, Ada (1987) El Mundo Interior de los Enseñantes. GE-DISA. Barcelona (165 p.)
- AFONSO, Natércio - (1994) “*Formação de Professores e Carreira Docente*” (p. 13/22) Revista Inovação Vol. 7 Nº 1.
- ALARCÃO, Isabel (1991) “*Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*” (p. 5/22) Cadernos CIDInE Nº 1. Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, Isabel y SÁ-CHAVES, Idália (1994) “*Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica*” (p. 201/232) en Para Intervir em Educação. (Ed. TAVARES, José) CIDInE. Aveiro.
- ARENDS, Richard I. (1995) Aprender a Ensinar. Mc Graw-Hill de Portugal. Lisboa (566 p.)
- AYUSTE, Ana; FLECHA, Ramón; LÓPEZ PALMA, Fernando y LLERAS, Jordi (1994) Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar. Graó Editorial. Barcelona (131 p.).
- BARROSO, João (1996) *Formação, projecto e desenvolvimento organizacional* (p. 39/54) en ESTRELA, Albano, CANÁRIO, Rui y FERREIRA, Júlia (Org.) Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho - Volume I. AFIRSE - Universidade de Lisboa. (598 p.)
- BARROSO, João y CANÁRIO, Rui (1995) “*Centros de formação das associações de escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia*” (p. 263/294) en Revista Inovação Vol. 8 Nº 3
- BELLÉM, João y otros (1990) “*A influência da colegialidade no profissionalismo: Uma linha de investigação na Escola Superior de*

*Educação de Portalegre*” (p. 117/153) en Revista Inovação  
Vol. 3 Nº 1-2.

BERGER, (1991) “*A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global*” en Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional. M.E. - GETAP, Porto

BLANCO NIETO, Lorenzo J. y MELLADO JIMÉNEZ, Vicente (Coord.) (1995) La Formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal. Universidad de Extremadura y Diputación Provincial de Badajoz. (429 p.)

BLANCO NIETO, Lorenzo J. y RUIZ MACIAS, Constantino (1995) “*Conocimiento Didáctico del Contenido y Formación de Profesores*” (p. 55/66) en BLANCO NIETO, Lorenzo J. y MELLADO JIMÉNEZ, Vicente (Coord.) La Formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal. Universidad de Extremadura y Diputación Provincial de Badajoz.

BLÁZQUEZ, Florentino (1989) “*La reflexión, vínculo entre la teoría y la práctica de formación de profesores*” (p. 119-128) en Revista Campo Abierto Nº 6, Universidad de Extremadura, Badajoz

BOLÍVAR, Antonio (1996) “*Formarse al tiempo que se trabaja: ¿Qué hemos aprendido de nuestras experiencias de «Formación Centrada en la Escuela» en España?*” (p. 87/98) en ESTRELA, Albano, CANÁRIO, Rui y FERREIRA, Júlia (Org.) Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho - Volume I. AFIRSE - Universidade de Lisboa. Lisboa

CADIMA, Ana (1996) “*Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*” (p. 48/51) en Revista Noésis - Outubro/Dezembro



- CADIMA, Ana; GREGÓRIO, Carmo y NIZA, Sérgio (1995) “*Um processo de formação em contexto*” (p. 295/307) en Revista Inovação Vol. 8 N° 3
- CAMPOS, Bártolo (1987) As Ciências da Educação e a Formação de Professores. GEP - Lisboa.
- CANDEIAS, António y otros (1995) Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). EDUCA. Lisboa (166 p.)
- CORNÉLIS, François (Coord.) (1994) Uma Educação Europeia - A Caminho de uma Sociedade que Aprende. Relatório da Mesa Redonda dos Industriais Europeus. Bruselas (36 p.)
- CORREIA, José Alberto (1989) Inovação Pedagógica e Formação de Professores. Edições ASA. Porto. (142 p.)
- CORREIA, José Alberto (1990) “*Inovação, mudança e formação: elementos para uma praxeologia de intervenção*” (p. 28/35) en Aprender N° 12. Portalegre
- CORREIA, José Alberto (1996) “*Formação e trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação*” (p. 3/30) en ESTRELA, Albano, CANÁRIO, Rui y FERREIRA, Júlia (Org.) (1996) Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho - Volume I. AFIRSE - Universidade de Lisboa. Lisboa
- DEUSDADO, M. A. FERREIRA (1995) Educadores Portugueses. Lello e Irmãos Editores. Porto (527 p.)
- ELLIOT, JOHN (1990) La Investigación-acción en Educación. Morata - Madrid. (331 p.)
- ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, María Teresa (1987) Innovación Educativa: Teorías y procesos de desarrollo. Editorial Humanitas - Barcelona. (174 p.)

- ESTRELA, Albano, CANÁRIO, Rui y FERREIRA, Júlia (Org.) (1996) Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho - Volume I. AFIRSE - Universidad de Lisboa. Lisboa (598 p.)
- ESTRELA, Albano, CANÁRIO, Rui y FERREIRA, Júlia (Org.) (1996) Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho - Volume II. AFIRSE - Universidad de Lisboa. Lisboa (630 p.)
- FERNANDES, Rogério (1978) O Pensamento Pedagógico em Portugal. Instituto de Cultura Portuguesa. Lisboa (144 p.)
- FERNANDES, Rogério (1993) “*Histórias das inovações educativas (1875-1936)*” (p. 157/170) en Nóvoa António e Ruiz Berrio, J. (Org.) A História da Educação em Espanha e Portugal - Investigações e Actividades. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa.
- FERNANDES, Rogério (1997) Movimentos de Inovação Pedagógica no Portugal Contemporâneo - Maria Amália Borges e a Integração Educativa em Meados do Século. Intervención realizada en el XIX Congreso da Escola Moderna realizado en Lisboa el 16/19 de Julio de 1997.
- FERRY, Gilles (1991) El Trayecto de la Formación - Los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona (147 p.)
- FIGUEIRA, Manuel HENRIQUE y otros (1995) Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). EDUCA. Lisboa (166 p.)
- FILHO, Lourenço (1933) La Escuela Nueva. Editorial Labor S. A. Barcelona (232 p.)
- FORMOSINHO, João (1987) “*Quatro modelos ideais de formação de professores: O modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado*” (p. 81/106) en

Vários Autores As Ciências da Educação e a Formação de Professores: Comunicações do Colóquio de 2, 3 e 4 de Dezembro de 1986. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério de Educação. Lisboa.

FULLAN, Michael y HARGREAVES, Andy (Ed.) (1992) Teacher Development and Educational Change. The Falmer Press. London. (255 p.)

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1992) Comprender y Transformar la Enseñanza. Morata. Madrid (441 p.)

GIROUX, Henry A. (1990) Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. Paidós/M.E.C. Barcelona (290 p.)

GRÁCIO, Rui (1973) Educação e Educadores. Livros Horizonte. Lisboa (301 p.)

HARGREAVES, Andy (1996) Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Morata. Madrid (303 p.)

LESNE, Marcel (1984) Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos: Elementos de Análise. Fundação C. Gulbenkian. Lisboa (255 p.)

LUZURIAGA, Lorenzo (1927) La Educación Nueva. Museo Pedagógico Nacional. Madrid (160 p.)

MARCELO GARCÍA, Carlos (1991) Aprender a Enseñar: Un Estudio sobre el Proceso de Socialización de Profesores Principiantes. C.I.D.E. - Ministerio de Educación y Ciencia de España. Madrid ( p.)

MARCELO GARCIA, Carlos (1994) Formación del Profesorado para el Cambio Educativo. PPU - Barcelona. (526 p.)

- MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo y BLAT GIMENO, José (1982) A Formação do Professorado de Educação Primária e Secundária. UNESCO - Centro do Livro Brasileiro, Lda. Lisboa (321 p.)
- MAYOL, Albert (Ed.) (1978) Boletín de la Escuela Moderna - Enseñanza Científica y Racional N° 62. Barcelona Tusquets Editor (281 p.)
- MEDEIROS, Maria Amália BORGES (1973) As Três Faces da Pedagogia. Livros Horizonte. Lisboa (137 p.)
- MEDEIROS, Maria Amália BORGES (1976) O Papel e a Formação dos Professores. Instituto Gulbenkian de Ciência. Lisboa (103 p.)
- MEDINA RIVILLA, Antonio (1989) La Formación del Profesorado en una Sociedad Tecnológica. Editorial Cincel. Madrid (222 p.)
- MENEZES, Isabel (1996) “*Educação para a cidadania: Desafios e compromissos numa sociedade democrática*”. (Documento policopiado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (11 p.)
- MIALARET, Gaston (1978) Educación Nueva y Mundo Moderno. Planeta. Barcelona (188 p.)
- NIZA, Sérgio (1992) “*Em comum assumimos uma educação democrática*” en Cadernos de Formação Cooperada - 1. Movimento da Escola Moderna, Lisboa. (47 p.)
- NIZA, Sérgio (1993) “*Um modelo de formação cooperada. Autoscopia do sistema e dos efeitos da formação no Projecto Amadora*”. Documento policopiado. Escola Superior de Educação "João de Deus". Lisboa. (146 p.)
- NIZA, Sérgio (1995) “*A Autoformação cooperada a través de projectos de intervenção*” (p. 309/323) en Revista Inovação Vol. 8 N° 3.

- NIZA, Sérgio (1997) Formação Cooperada. EDUCA-MEM. Lisboa (93 p.)
- NIZA, Sérgio; PIRES, Isabel VALENTE y ROSA, Joaquim COELHO (1990) “*O professor, a escola e a comunidade*” (p. 155/160) en Revista Inovação, Vol. 3 Nros. 1-2
- NÓVOA, António (1992) “*A Reforma Educativa Portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores*” (p. 57/69) en NÓVOA, António y POPKEWITZ, Thomas S. (Coord) Reformas Educativas e Formação de Professores. EDUCA. Lisboa.
- NÓVOA, António (1996) Intervención pronunciada en el *XVIII Congreso del Movimiento de la Escuela Moderna* realizado en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Lisboa durante los días 13 a 16 de Julio de 1996.
- NÓVOA, António (Coord.) (1992) Os Professores e a sua Formação. Publicações Dom Quixote-Instituto de Inovação Educacional. Lisboa (158 p.)
- NÓVOA, António (Org.) (1992a) Vidas de Professores. Porto Editora - Lisboa. (214 p.)
- NÓVOA, António y otros (1995) Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941). EDUCA. Lisboa (166 p.)
- NÓVOA, António y POPKEWITZ, Thomas S. (Coord) (1992) Reformas Educativas e Formação de Professores. EDUCA. Lisboa. (185 p.)
- NÓVOA, António y RUIZ BERRIO, Julio (Org.) (1993) A História da Educação em Espanha e Portugal: Investigações e Actividades. Sociedad Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa (229 p.)

- NUNES, Luisa Arsénio (1995) “*As dimensões formativas dos contextos de trabalho*” (p. 233/249) en Revista Inovação Vol. 8 Nº 3
- OCDE-CERI (1985) La Formación de Maestros en Ejercicio. Condición de Cambio en la Escuela. Narcea. Madrid.
- OLIVEIRA, Lúcia (1992) “*O clima e o diálogo na supervisão de professores*” (p. 13/22) en Cadernos CIDInE Nº 5, Universidade de Aveiro
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1990) “*Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot*” (p. 9/19) en La Investigación-acción en Educación de J. Elliot. Morata, Madrid.
- PERRENOUD, Philippe (1993) Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas. Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. (207 p.)
- PORTUGAL, Gabriela (1994) “*Contextos como Facilitadores do Desenvolvimento: suas Características*” (p. 233/248) en TAVARES, José (Ed.) Para Intervir em Educação. CIDInE. Aveiro.
- RODRIGUES, Ângela y ESTEVES, Manuela (1993) A Análise de Necessidades na Formação de Professores. Porto Editora. Porto (158 p.)
- RODRÍGUEZ ROJO, Martín (1992) “*Pedagogía Crítica*” (p. 73/78) en Revista Aula de Innovación Educativa Nº 8.
- ROSALES PÉREZ, Carlos (1992) Posibilidades de Cambio en la Enseñanza (Perspectivas del Profesor). Editorial Cincel, S.A. Madrid (165 p.)
- SCHÖN, Donald (1982) The Reflective Practitioner. Basic Books. Nueva York (374 p)

- SCHÖN, Donald A. (1992) La Formación de Profesionales Reflexivos - Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones. Paidós - Ministerio de Educación y Ciência. Barcelona (310 p.)
- SIMÕES, António (1979) Educação Permanente e Formação dos Professores. Livraria Almedina. Coimbra (339 p.)
- SIMÕES, Célia y BONITO, Álvaro (1993) “*Dimensão Pessoal e Interpessoal e Relação Profissional*” (p. 111/135) en TAVARES, José (Ed.) Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação CIDIInE. Aveiro
- SINDICATO DE PROFESSORES DA ZONA SUL (1996) Documentos Preparatórios do II Congresso. Serpa. (44 p.)
- STENHOUSE, Lawrence (1987) Investigación y Desarrollo del Currículum. Morata. Madrid (319 p.)
- TAVARES, José (Ed.) (1993) Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação CIDInE. Aveiro (157 p.)
- TAVARES, José (Ed.) (1994) Para Intervir em Educação. CIDInE. Aveiro (358 p.)
- UNESCO y MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA (1994) Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. 7 - 10 de Junho de 1994. Salamanca. (47 p.)
- VALLGARDA, H. y NORBECK, J. (1986) “*Para uma Pedagogia Participativa - O Círculo de Estudo e o Guia de Estudo*” (p.7/36) Revista da Universidade do Minho. Braga.
- VÁRIOS AUTORES (1994) Guía da Reforma Curricular - Documentos de Trabalho. Texto Editora. Lisboa (192 p.)

- VÁRIOS AUTORES (1996) Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - Documento de Trabalho (2ª Edição) Departamento da Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar - Ministério de Educação de Portugal. (67 p.)
- VARIOS AUTORES Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira - Volúmenes X e XXII. Editora Enciclopédia Limitada. Lisboa - Ríó de Janeiro.
- VEIGA, Luisa (1995) “*A interdisciplinaridade na educação em ciência: Conceção e práticas*” (p. 413/422) en BLANCO NIETO, Lorenzo J. y MELLADO JIMÉNEZ, Vicente (Coord.) La Formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal. Universidad de Extremadura y Diputación Provincial de Badajoz. Badajoz.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993) A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. EDUCA. Lisboa (131 p.)



## **PARTE II**

En esta parte del trabajo (Capítulo N° 5) procuraremos explicar las razones que nos llevaron a optar por el tema que nos ocupa, describiremos los objetivos que nos proponemos e intentaremos analizar y reflexionar sobre la opción metodológica de que nos servimos para llevar a cabo la presente investigación.

Trataremos, también, de justificar la selección de las técnicas e instrumentos para la recogida de datos, procuraremos evidenciar las razones que determinaron la selección de la muestra y, por último, evidenciaremos aspectos que encontramos durante a realización de la recogida de datos.

## CAPÍTULO N° 5

### METODOLOGÍA

#### RAZONES QUE DETERMINARON LA OPCIÓN POR EL TEMA:

Con este trabajo de investigación pretendemos aproximarnos y conocer, tal vez descubrir, en el sentido de desvelar, las diversas dimensiones (humana, social, cultural, pedagógica y política) de un movimiento de renovación pedagógica que vino dejando marcas en la historia de la pedagogía portuguesa. Nos estamos refiriendo al Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa.

Somos conscientes del riesgo existente en una investigación educativa, de escoger un tema o asunto que carezca de “*realidad real*” significativa, y que sólo tenga valor para el investigador, tal como advierten Mira y Franco (1991, P 83). Y además, tal como otros autores sugieren, tener cuidado con la posible pérdida de sentido de un segmento de la realidad al ser considerada fuera de su contexto.

Presentaremos razones que determinaron la elección del tema.

La importancia del mismo se centra fundamentalmente en los siguientes argumentos:

Necesidad de una mejor comprensión del proceso de construcción y desarrollo de un movimiento de profesores, conocimiento que podría redundar en beneficio de éstos, actores y artífices de esta estructura pedagógico-cultural que vamos a analizar, porque puede implicar un mayor conocimiento de sí mismo, y beneficioso también, para que otros grupos de docentes puedan “*(re)producir*” los principios y estrategias buscando la homologación de resultados en otros contextos.

Necesidad de conocer y explicar los factores y mecanismos que inciden en los procesos de formación a fin de contribuir al desarrollo de una actitud de mudanza y mejora del trabajo pedagógico del profesorado para responder a la realidad de los alumnos y a las exigencias de la sociedad.

Necesidad de construir instrumentos teóricos más fundamentados para disponer de ellos como soporte de las múltiples decisiones que es preciso adoptar en las diferentes etapas de cualquier programa de formación de profesores.

Destacamos otras razones, quizás más subjetivas, pero no por eso menos válidas, que se sustentan en la relación que el autor de este trabajo viene sosteniendo con este Movimiento desde hace más de 10 años.

Como militante activo vio la necesidad de entender y llamar la atención sobre la contribución de las personas que ayudaron a erguir este movimiento, así como sistematizar la percepción que tienen los miembros de esta asociación de los principios, conceptos, estrategias e instrumentos que sustentan el edificio pedagógico que se vino construyendo, a lo largo de más de 30 años.

El papel del director de esta tesis también fue importante, al proponer como reto el realizar un trabajo que analizara el proceso de construcción y caracterizara el estado actual de este Movimiento.

Por otro lado, la inexistencia de trabajos escritos que llamaran la atención sobre la participación de las personas, actores y artífices de este proceso, y que recogieran la evolución y estado actual de los principios, conceptos e instrumentos en los que se apoya este movimiento de renovación, también fue decisivo en la determinación del tema.

Es preciso explicar que, siendo el Movimiento, por lo menos en sus inicios, un movimiento esencialmente oral, con poca tradición de

producción escrita, es fundamental apoyarnos en las declaraciones de sus integrantes, fundadores y participantes.

Haciendo nuestra la afirmación de Paulo Freire que decía que cada uno podía *decir su palabra*, o sea, construir su (visión de la) realidad, entendemos necesario recoger las experiencias y vivencias de los miembros de este Movimiento en determinadas situaciones y respecto a acontecimientos que difícilmente pasarían a una traducción escrita, si no hubiese un propósito deliberado de recoger y organizar por escrito esas vivencias. Caso contrario, se perderían en el tiempo y en el olvido, no pudiendo entonces, hoy, explicar y entender mejor la realidad que nos ocupa.

Así un aspecto decisivo, en este intento de sistematización, pasa por el esfuerzo de procurar conocer mejor a sus gentes, a sus miembros, a los que comenzaron con la creación, que sostienen y hacen crecer continua y persistentemente esta estructura pedagógico-cultural. En este sentido, vamos a intentar caracterizarlos desde su propia perspectiva sirviéndonos de sus declaraciones, recogidas a través, fundamentalmente, de entrevistas.

Llamamos la atención sobre el vocablo utilizado, *caracterizar*, en el sentido de referir o recoger *características, partes o parcelas* de nuestro objeto de estudio, con la finalidad de procurar percibir y comprender, y quizás construir, un todo significativo. Entendemos que las realidades o construcciones sociales, especialmente las humanas, escapan o se empobrecen en los límites estrechos de los esfuerzos de definiciones conceptuales.

Recordemos que los trabajos existentes, hasta el momento de iniciar esta investigación, se centraban en algunos aspectos o dimensiones parciales del Movimiento que nos ocupa, algunos más extensos, otros más centrados en aspectos específicos.

Podemos mencionar las tesis de doctorado de Lúcia Grave Resende (1989) y de Teresa de Vasconcelos (1995): estudios de casos sobre experiencias en educación infantil; de Emília Nabuco: comparaciones de resultados de aprendizajes en modelos pedagógicos en educación infantil; tesis de *master* de João Bellém (1984): sobre la enseñanza de las ciencias; de Lucília Lourenço (1984): un estudio sobre los ciclos de trabajo de profesores del Movimiento en diferentes niveles de enseñanza; de Júlio Pires (1995) sobre prácticas de planificación en la Escuela Moderna; de Conceição Lança (1989): un estudio comparativo de profesores innovadores y, por último, algunas tesinas de licenciatura. En este momento, se encuentra en desarrollo un trabajo para una tesis de *master* por Ana Maria Pessoa sobre los 30 años de la historia del Movimiento que se apoya, sobretodo, en documentos escritos.

## **OBJETIVOS DEL TRABAJO:**

Con este trabajo de investigación se pretende caracterizar el proceso de construcción del modelo pedagógico del Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa, incidiendo en los aspectos de evolución y estado actual de los principios, conceptos e instrumentos pedagógicos y de formación, desde la perspectiva de los actores de su proceso de construcción.

Trataremos de identificar los diferentes factores de influencia y, procurar describir el contexto social e histórico en el que se vino desarrollando el asunto que nos ocupa.

Intentaremos conocer a las personas que participaron en la iniciación y construcción de este Movimiento Pedagógico, para lo cual trataremos de indagar en sus vidas con vista a caracterizar las diferentes dimensiones que pudieron haber influido en el desarrollo de este Movimiento.

Consideramos necesario trabajar aspectos de la historia personal, desde una dimensión biográfica (o por lo menos considerar algunos aspectos de esta dimensión), de aquellos que contribuyeron con su participación en los momentos iniciales, a quienes podemos llamar de “*históricos*”, con el fin de tratar de comprender las razones sociales, culturales, políticas y pedagógicas que motivaron y que estuvieron en la base de la constitución de este Movimiento Pedagógico.

Es preciso que partamos de los primeros momentos históricos del MEM debido a la necesidad de comprender sus raíces y evolución. La radical alteración de la realidad social, cultural y política, incluso económica de Portugal con la llegada del 25 de Abril de 1974 produjo

consecuencias importantes en el panorama educativo. El Portugal de hoy está bastante lejos del Portugal de los últimos años del fascismo.

¿Cómo va surgiendo las ideas de una pedagogía que responda a ciertos ideales y filosofía de vida? ¿Cuáles son las características comunes de este grupo de personas? ¿Cuáles eran los espacios de encuentro? ¿Qué los unía y qué los separaba? ¿Cómo se fueron construyendo los liderazgos? ¿Cómo se fue instituyendo este Movimiento Pedagógico en un ambiente extremadamente politizado? ¿Cómo era la relación con las instancias más politizadas como el Ministerio de Educación y los partidos políticos? ¿Cómo era el ambiente social y cultural de la época? ¿Qué etapas o períodos significativos en el desarrollo del Movimiento podemos destacar?

Trataremos de caracterizar también la evolución y, principalmente, el estado actual de los conceptos que sustentan el modelo pedagógico y de formación que este Movimiento fue construyendo a lo largo de más de 30 años.

¿A qué modelo de sociedad se pretende formar? ¿Qué concepto de educación predomina? ¿Qué estrategias subyacen a las prácticas propuestas? ¿Qué instrumentos y que técnicas responden mejor a las exigencias de las estrategias adoptadas? ¿Qué se impone hoy en la formación?

Para esta tarea nos apoyaremos en los datos recogidos a través de un conjunto de entrevistas y, también, en alguna documentación escrita que se fue produciendo dentro y fuera del Movimiento.

## OPCIÓN METODOLÓGICA:

Resulta, hoy, innecesario insistir en la polémica sobre la elección en la investigación educativa de las perspectivas cualitativas (interpretativa) o cuantitativas (positivista). Numerosas aportaciones la califican como “*falsa disyuntiva*” (Cook y Reichardt, Goetz y Le-compte, Marcelo y otros), procurando una posición de compatibilidad.

Para Cajide Val (1992, p. 357) este debate (cuantitativo-cualitativo, positivismo-fenomenología) forma parte del proceso de construcción del paradigma naturalista. Las diferencias fundamentales se basan en la concepción filosófica y epistemológica, y no pasan necesariamente por la metodología.

Este mismo autor declara que los investigadores deben superar y salirse de su propio paradigma para salvar el relativismo y, citando a Cooley (1978, p. 13), afirma que todo estudio es inevitablemente cuantitativo y cualitativo en alguna medida.

Álvarez Méndez (1986, p. 12) sugiere optimizar los esfuerzos dedicados a la investigación de asuntos en educación, cuyos resultados, muchas veces, debido a los condicionamientos y limitaciones de la corriente lógico-positivista en esta área, se hacen inaplicables e inútiles y nunca llegan a incidir en la mejora de la práctica y, muy raramente, en el conocimiento de la misma. Por eso, defiende la necesidad de reivindicar la investigación cualitativa como otra forma legítima de hacer ciencia.

Este mismo autor (p. 13) afirma que

*“ambas perspectivas son necesarias, ambas pueden funcionar conjunta y complementariamente. El asunto a evaluar y las circunstancias y campo de investigación y de evaluación, así como el objeto u objetivos que se pretenden alcanzar son factores determinantes para decidirse por una u otra alternativa o para*



*primar un enfoque en relación al otro, definiendo las funciones que cada uno va a desempeñar dentro de un programa de investigación.”*

Apoyándose en Cook y Reichardt reconoce las características de flexibilidad y adaptabilidad de los métodos como la solución más adecuada.

Cook y Reichardt proponen una solución conciliadora de las dos perspectivas, que se basa en comprender que la discusión se halla planteada inapropiadamente. Refieren que no se tiene necesidad de escoger un método de investigación sobre la base de una posición paradigmática tradicional, como tampoco encuentran razones para elegir entre dos paradigmas de polo opuesto. Defienden, en cambio, la conveniencia de *“emplearlos conjuntamente con objeto de satisfacer las exigencias de la investigación”* en educación de la manera más eficaz posible (1986, p. 51).

Estos autores describen tres tipos de ventajas potenciales inherentes a la utilización conjunta de los métodos cualitativos y cuantitativos. Son ellos:

*“En primer lugar, la investigación evaluativa tiene por lo común propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo las condiciones más exigentes. Tal variedad de condiciones a menudo exige una variedad de métodos.*

*En segundo lugar, empleados en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado.*

*Y en tercer lugar, como ningún método está libre de prejuicios, sólo cabe llegar a la verdad subyacente mediante el empleo de múltiples técnicas con las que el investigador efectuará las correspondientes triangulaciones. Ya que los métodos cuantitativos y cualitativos tienen con frecuencia sesgos diferentes, será posible emplear a cada uno para someter al otro a comprobación y aprender de él.”*

Por su parte, Goetz y Lecompte (1988, p. 23) afirman que la investigación basada en la tradición positivista puede enriquecerse con la influencia de los usos etnográficos.

Como vemos, hoy resulta frecuente encontrar posiciones que persigan la complementariedad de ambas perspectivas, el libro de Cook y Reichardt (*Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*) es un claro ejemplo de ello.

En razón del complejo campo en el que vamos a trabajar en esta investigación, así como el mundo de significado que los informantes atribuyen a sus experiencias, resulta conveniente la utilización de diferentes métodos de investigación con la finalidad de ser contrastados entre sí (Cook y Reichardt), por lo que vamos a socorrernos de ellos siempre que resulte necesario.

Citando a Eriksson (1977), Filstead defiende que

*“lo que la investigación cualitativa hace mejor y más esencialmente es describir incidentes clave en términos descriptivos funcionalmente relevantes y situarlos en una cierta relación con el más amplio contexto social, empleando el incidente clave como un ejemplo concreto del funcionamiento de principios abstractos de organización social.”*

El investigador prefiere que la “teoría” emerja de los datos. Al proporcionar una base a la teoría, se incrementa la capacidad del investigador para comprender y quizá para concebir, en definitiva, una explicación del fenómeno que sea consecuente con su aparición en el mundo social (1986 p. 65).

Este autor, añade que cuando el investigador cualitativo desarrolla “explicaciones” del fenómeno, emplea “conceptos sensibles”<sup>19</sup>, que los prefiere a las definiciones operacionales.

---

<sup>19</sup> Según Blumer, (1969) citado por Filstead (1986, p. 66) se llama así a los conceptos que captan el significado de los acontecimientos y emplean descripciones de los mismos para aclarar las facetas múltiples del concepto.

La expresión “*metodología cualitativa*” abarca un conjunto de perspectivas, las cuales, según los investigadores, toman diferentes denominaciones. Para F. Eriksson, citado por Lessard-Hébert, Goyette y Boutin (1994 p. 31), la expresión investigación *interpretativa* engloba un conjunto de perspectivas diversas: observación participante, etnografía, estudio de casos, interaccionismo simbólico, fenomenología o, simplemente, investigación cualitativa.

Cajide Val, siguiendo a Jacob (1987), identifica seis tradiciones de la investigación cualitativa. Así, encontramos las siguientes: Etnología humana, Psicología ecológica, Etnografía holística, Antropología cognitiva, Etnografía de la comunicación e Interaccionismo simbólico (1992, p. 364).

El enfoque que puede tener influencia en el trabajo que desarrollamos se encuadra en la tradición de la investigación cualitativa denominada Interaccionismo Simbólico.

Para Cajide Val (1992, p. 366), los supuestos en los que se basa el Interaccionismo simbólico sostienen que

*“los humanos actúan ante las cosas según el significado que tienen para ellos. La motivación del significado hacia los objetos a través de símbolos es un proceso continuo. La motivación significativa surge a través de la interacción social.”*

Apoyándonos en Eriksson, vamos a utilizar la expresión “*investigación interpretativa*” esencialmente para subrayar que la “*familia*” de esta perspectiva comparte un interés fundamental por el **significado** atribuido por los “*actores*” a las acciones en las cuales se empeñan. Este significado es el producto de un proceso de **interpretación** que juega un papel clave en la vida social.

Los estudios realizados, siguiendo la postura interpretativa, evidencian que se apoyan en dos hipótesis relacionadas con el comportamiento humano:

- Por una parte, la que considera la influencia del contexto en el comportamiento humano.
- Por otra, se encuentra la hipótesis que nos advierte de los distintos significados del comportamiento humano, difícil de observar en sus diferentes manifestaciones.

De ahí procede la necesidad de comprender todo el fenómeno que rodea a la investigación y realizar una profundización progresiva de las diferentes relaciones establecidas entre los elementos que participan en la misma.

El enfoque de la investigación interpretativa se fija como objetivo la comprensión de los motivos, intereses, sentimientos, creencias, decisiones y otros conocimientos personales a través de la observación, interacción y comunicación entre el investigador y el individuo o grupo investigado.

Prestando especial atención al contexto espacio-temporal de los protagonistas, la investigación interpretativa tratará de descubrir, justificar, interpretar o explicar los fenómenos educativos, conocer los procesos de enseñanza-aprendizaje, los procesos de razonamiento, las decisiones, las concepciones, las creencias, las actitudes, las imágenes, los principios de acción, las teorías de los profesores, etc.

Bogdan y Taylor (1992) resumen las características de esta perspectiva de investigación en los siguientes aspectos:

1. La investigación cualitativa es inductiva.
2. En esta línea, el investigador percibe holísticamente el contexto y las personas. Los elementos de la investigación son considerados como un todo, y no son reducidos a variables.
3. Se presta especial atención a la influencia que el investigador puede tener sobre las personas que son objeto de análisis.

4. Se procura comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia.
5. El investigador realiza un esfuerzo para suspender o apartar sus creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Se da especial énfasis a la validez de la investigación cualitativa.
9. Todas las personas y escenarios son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es calificada como arte.

Como señalábamos en el apartado de los objetivos, el propósito de este trabajo consiste en caracterizar el proceso de construcción y estado actual del modelo pedagógico del Movimiento de la Escuela Moderna, partiendo del punto de vista de quienes lo vivieron desde su inicio y/o participan activamente, en la actualidad, en su construcción y reconstrucción permanente.

Así, y teniendo en cuenta la perspectiva que vamos a utilizar para abordar la realidad que se va a analizar, consideramos como más adecuada la utilización de la perspectiva de investigación interpretativa a través de la realización de un análisis descriptivo de las causas y contextos para llegar a conocer mejor la realidad del movimiento de renovación que nos atañe.

### ***Instrumentos de recogida de datos:***

Las técnicas de recogida de datos típicamente empleadas en la perspectiva de investigación cualitativa son la observación participante y la entrevista (en profundidad, no estructurada o semi-estructurada).

Lüdke y André (1986, p. 35) sugieren, para el trabajo de investigación que se hace actualmente en educación, un tipo de entrevista

que se aproxime a esquemas más libres, menos estructurados, o sea un instrumento más flexible.

Bogdan y Taylor llaman la atención sobre la importancia de señalar las desventajas de las entrevistas, ya que los entrevistadores pueden beneficiarse de la conciencia de esas limitaciones y *“quizás mejoren sus marcas tomándolas en cuenta.”*

Las limitaciones se deben al hecho de que los datos que se recogen a través de las entrevistas consisten solamente en enunciados verbales o discurso. En tanto forma de conversación, las entrevistas pueden caer en las mismas falsificaciones, engaños, exageraciones y distorsiones que caracterizan el intercambio verbal entre cualquier tipo de personas.

Benney y Hughes (1979, p. 137) afirman que:

*“toda conversación posee su propio equilibrio de revelación y ocultamiento de pensamientos e intenciones: Sólo en circunstancias muy inusuales el discurso es tan completamente expositivo que cada palabra puede ser tomada como auténtica.”* (Citado por Bogdan y Taylor, p. 105).

Por eso, se sugiere que el entrevistador no debe aceptar sin sentido crítico la validez fáctica de las descripciones de acontecimientos por parte de los informantes.

En segundo lugar, Bogdan y Taylor advierten que las personas dicen y hacen cosas diferentes en distintas situaciones. Puesto que la entrevista es un tipo de situación, no debe darse por sentado que lo que una persona dice en la entrevista es lo que esa persona cree o dice en otras situaciones.

En tercer lugar, puesto que los entrevistadores, en tanto tales, no observan directamente a las personas en su vida cotidiana, no conocen el contexto necesario para comprender muchas de las perspectivas en las que están interesados.

Lüdke y André (1986, p. 33) destacan el carácter de interacción que posibilita la entrevista, con una atmósfera de influencia recíproca entre quien pregunta y quien responde. Especialmente en las entrevistas no totalmente estructuradas, como es nuestro caso, donde no existe la imposición de un orden rígido de cuestiones, el entrevistado discute sobre el tema propuesto en base a las informaciones que posee y que, en el fondo, son la verdadera razón de la entrevista.

Se instaura así, en principio, un verdadero intercambio, durante el cual el interlocutor del investigador manifiesta sus percepciones o sus experiencias. A través de sus preguntas abiertas y de sus reacciones, el investigador facilita esa expresión, evita que se aleje de los objetivos del trabajo y posibilita que su interlocutor acceda a un grado máximo de autenticidad y de profundidad (Quivy y van Campenhoudt, 1988, p. 193).

Estos autores añaden que si la entrevista es un método para recoger información, en el sentido más rico de la expresión, *“el espíritu teórico del investigador debe permanecer continuamente atento, de modo que sus propias intervenciones traigan elementos de análisis tan fecundos cuanto posible”* (p. 193).

Lüdke y André consideran que la gran ventaja de la entrevista sobre otras técnicas es que permite la captación inmediata de la información deseada, permitiendo el tratamiento de asuntos de naturaleza compleja o estrictamente personal e íntima.

El tipo de entrevista que pretendemos trabajar en este proyecto se sitúa entre la no-estructurada y la totalmente estructurada, a la que algunos autores llaman de semi-estructurada. Ésta se caracteriza porque se desenvuelve a partir de un esquema básico, aunque no aplicado rígidamente, permitiendo que el entrevistador realice las necesarias adaptaciones.

En el apartado relativo a los objetivos de esta investigación enunciamos una serie de cuestiones que nos podrían haber conducido a la formulación de varias hipótesis.

Estas cuestiones nos sirvieron, en un primer momento, para explicitar los objetivos de manera que funcionasen como balizas orientadoras y que ayudasen en la recogida y análisis de los datos, que pensamos realizar a través de entrevistas y de documentos escritos.

Proponemos a continuación un conjunto de aspectos que fueron seleccionados para la organización de las entrevistas:

- Vivencias de los primeros momentos del Movimiento de la Escuela Moderna.
- Liderazgo y/o liderazgos en el Movimiento.
- Períodos/etapas históricos del Movimiento.
- Relación del Movimiento de la Escuela Moderna con:
  - Las instituciones.
  - Los partidos políticos.
  - Otros profesores.

El continuo proceso de vuelta a los documentos y fuentes originales de investigación es una exigencia en esta perspectiva, ya que la estrategia de análisis de los datos cualitativos no ocupa un lugar concreto y delimitado en el proceso global de la investigación, sino que se va encontrando de forma permanente a lo largo del trabajo.

Así, y en la continuidad de la recogida de los datos, encontramos necesario acrecentar los siguientes aspectos:

- Comprensión del concepto de cultura del Movimiento.
- Construcción o despertar de la conciencia política/ideológica de nuestros informantes.

Los aspectos enumerados nos ayudaron en la construcción de una guía de entrevista. Utilizamos ésta con la intención de asegurarnos



que los temas claves sean tratados con los informantes. Esta guía de entrevista no constituía un protocolo estructurado sino una lista de áreas generales que debían ser tratadas con nuestros informantes.

Ya en la situación de entrevistas decidíamos cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de entrevista servía solamente para recordar que debíamos hacer preguntas sobre ciertos temas. En posteriores entrevistas debimos revisarla y ajustarla a las características de nuestros entrevistados.

Con la finalidad de hacer más explícito aquellos aspectos que nos interesaban en la recogida de los datos, consideramos que era necesario organizarlos en áreas que, en un primero momento, quedaron formuladas de la siguiente manera:

***Primera parte de las entrevistas:***

**A) Los primeros momentos del Movimiento:**

Vivencias de los primeros tiempos del Movimiento.

Definición ideológica y pedagógica.

Dificultades.

Liderazgos.

**B) La evolución de la relación del Movimiento con:**

Otros profesores.

Otras instituciones.

El Ministerio de Educación de los diversos Gobiernos.

El liderazgo de los históricos.

***Segunda parte de las entrevistas:***

**A) La evolución de las técnicas y los instrumentos:**

Diario de Pared y Consejo de Clase.

Plano Individual de Trabajo y diversificación de las actividades en el aula.

Evaluación de los alumnos.

Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Lectura y escritura.

Relación con el medio.

## **B) Selección de un instrumento/técnica considerado fundamental**

Entendimos que era preciso complementar y contrastar los datos recogidos a través de las entrevistas con la información que se encontraba disponible en algunos documentos escritos. Así, nos fijamos los siguientes aspectos para orientarnos en la recogida de estos datos:

### **A) La evolución del Movimiento:**

Desarrollo del Movimiento en estas tres décadas.

### **B) La evolución de la organización del Movimiento:**

Los Núcleos Regionales.

Los órganos de Dirección y Coordinación del Movimiento.

Los grupos cooperativos.

### **C) La evolución de la formación**

Organización de la formación en diversos momentos.

Temas privilegiados.

En la tentativa de clarificar nuestro propósito en la recogida de datos, tradujimos los aspectos referidos anteriormente en preguntas, en la medida en que nos pudiesen ayudar durante la realización de las

entrevistas. Recordemos que estas cuestiones sólo tenían un carácter de referencia, ya que durante el desarrollo de la entrevista se decidía sobre la necesidad o no de su utilización.

#### **FORMULARIOS DE PREGUNTAS:**

##### ***Formulario de preguntas de la primera parte de las entrevistas:***

A)

1. *Fale-me de si.*

2. *Como foi a sua entrada no Movimento?*

*Que procurava e que encontrou?*

3. *Como caracterizaria os períodos históricos do Movimento?*

4. *Como era o clima político nessa altura?*

*Como acha que era a relação do MEM com esse momento político?*

5. *Como vivia o MEM?*

*Como acha que as outras pessoas o viviam?*

6. *Como estava organizada a formação?*

*Que problemas encontrava na mesma?*

*Como foi a sua formação nesses momentos?*

7. *Que problemas / dificuldades se lembra haver nessa altura a nível do trabalho pedagógico (técnicas, instrumentos, estratégias, etc.)?*

8. *Que consciência havia da cultura pedagógica do MEM?*

*Que sentimento havia relativamente à construção de uma cultura pedagógica?*

*9. Como era a liderança do MEM nessa altura?*

*Como era a sua relação com a liderança do MEM?*

*Como via a relação de outras pessoas com a liderança do MEM?*

*10. Como se divulgava o trabalho do MEM?*

*Que participação teve?*

*Como era a relação com as pessoas e instituições fora do MEM.*

**Formulario de preguntas de la segunda parte de las entrevistas:**

*B)*

*1. Fale-me de si como professor(a) do Movimento da Escola Moderna.*

*2. Comente o conceito de cultura do Movimento.*

*3. Indique o instrumento o técnica que considera que é fundamental para o trabalho no Movimento.*

Es importante que analicemos en este momento la perspectiva autobiográfica en la investigación.

Podemos situar la génesis de la misma en la sociología, aunque rápidamente encontró eco en la educación, siendo utilizada también en la formación.

Apoyándose en el paradigma de Sartre que concibe al hombre como “*el universo singular*”, la perspectiva autobiográfica procura probar que todo lo social pasa por el individuo, con toda la carga de subjetividad que eso implica.

El investigador, en esta perspectiva, asume la interacción con las personas que relatan sus vidas, contra toda ortodoxia del campo de la investigación que pudiera defender una situación de exterioridad e imparcialidad.

En parte de este trabajo, emplearemos como metodología una aproximación a las biografías educativas. No pretendemos partir de las historias de vida ni seguir todas las etapas del método autobiográfico. Utilizaremos, apenas, algunos aspectos de esta metodología en la realización de las entrevistas.

Quivy y Campenhoudt (1988, p. 196) afirman que la utilización de entrevistas para recoger los datos necesarios para un trabajo en investigación social está siempre asociado a un método de análisis de contenidos. Durante la realización de las entrevistas

*“se procura hacer aparecer el máximo posible de elementos de información y de reflexión, que servirán de materiales para un análisis sistemática de contenido que corresponda a las exigencias de explicitación, de estabilidad y de intersubjetividad de los procesos.”*

Krippendorff (1990, p. 28) define la metodología del análisis de contenido de la siguiente manera: *“el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”*.

Bardin (1977) entiende que el análisis de contenido consiste en un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones, que utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de mensajes (p. 38). No es un instrumento, sino un abanico de perrechos. Podría ser entendido, según este autor, como un único instrumento marcado por una gran disparidad de formas y adaptable a un campo de aplicación muy vasto: las comunicaciones.

Krippendorff considera que el análisis de contenido trasciende las nociones convencionales del contenido como objeto de estudio, y

está estrechamente ligado a concepciones más recientes sobre los fenómenos simbólicos (p. 10).

Este autor encuentra cuatro revoluciones relativas a los conceptos de la comunicación, de las cuales subyacen las siguientes ideas:

- La idea de *mensajes*: la conciencia de la naturaleza simbólico-representativa de los intercambios humanos.
- La idea de *canales*: la conciencia de las limitaciones que impone a la expresión humana la elección de un determinado medio.
- La idea de *comunicación*: la conciencia de las dependencias interpersonales, las relaciones sociales, la estructura y la estratificación social que crea, de modo subrepticio, el intercambio de información.
- La idea de *sistema*: la conciencia de las interdependencias globales y dinámicas.

Así, entiende Krippendorff, que el interés empírico por los hechos simbólicos ya no puede aplicarse al estudio de los mensajes de forma aislada, ni reducir la comunicación a un proceso psicológico o considerar las interpretaciones lingüísticas de un mensaje como la base de la explicación.

Los cambios producidos en la trama social exigen una definición *estructural* del contenido, que tenga en cuenta los canales y las limitaciones de los flujos de la información, los procesos de comunicación, y sus funciones y efectos en la sociedad, los sistemas que incluyen una tecnología avanzada y las modernas instituciones sociales (p. 11).

Así, el análisis no debe ocupar un papel menor en la exploración del intelecto humano. No puede dedicarse a computar los datos cualitativos. Smythe (1954) afirma que esto revelaría la “*inmadurez*

*de la ciencia*”, al confundir objetividad con cuantificación (citado por Krippendorff, 1990, p. 23)

Podemos concluir, con estos autores, que el análisis del contenido ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos.

### ***Selección de la muestra:***

En un primer momento, procuramos identificar a las personas que participaron en los momentos iniciales de esta asociación, a quienes llamaremos “*históricos*”.

Las características que, en un principio, consideramos que debían reunir los “*históricos*” se resumían en que hayan contribuido a una participación significativa en los inicios de la construcción del Movimiento, especialmente aquéllos que intervinieron antes del 25 de Abril de 1974.

Posteriormente, ampliamos este criterio incluyendo a los que podríamos considerar los iniciadores de algún sector clave, aunque que no hayan estado, necesariamente, en los inicios del Movimiento antes del 25 de Abril de 1974.

Así, encontramos informantes que eran considerados claves porque contribuían con información importante referida a la vida del Movimiento antes del 25 de Abril, o porque tuvieron participación en el trabajo pedagógico y de formación en el área de la educación de infancia, o porque eran personas con participación significativa en el trabajo pedagógico y de formación en las áreas correspondientes a los niveles de enseñanza del pos-primario, o por su contribución en el tra-

bajo de iniciación de algunas regionales o porque representaban un sector ideológico determinado dentro del Movimiento.

También integraban la muestra seleccionada personas que en algún momento estuvieron próximas al Movimiento y que, más tarde, se alejaron de él.

Se ha procurado seleccionar a las personas atendiendo a la importancia del potencial de cada caso para ayudar en el desarrollo de la comprensión del área estudiada.

Algunos autores señalan que ni el número ni el tipo de informantes se puede especificar de antemano. Se parte de una idea general sobre las personas a las que entrevistar, pero siempre se está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales (Bogdan y Taylor, 1984, p. 108).

Resultó difícil determinar en el inicio del trabajo a cuántas personas se debía entrevistar. El criterio que procuramos seguir fue el de entrevistar a un número suficiente y posible de personas que consideramos que podrían estar más familiarizadas con un tema o aspecto que determinamos previamente o que surgía durante las entrevistas.

La cualidad de suficiente se determinaba en función de “*la saturación de los datos*”, es decir, cuando nuestros informantes no contribuían con nada de nuevo al asunto en cuestión.

En algunos casos, al llegar a la tercera o cuarta entrevista con personas del mismo sector o área de interés, o dicho de otra manera, que informaban sobre los mismos aspectos, se empezó a sentir la sensación de “*saturación de los datos*”, los entrevistados referían situaciones previsibles o que se repetían.

De cualquier manera, en algunos casos, decidimos continuar incidiendo sobre esos tópicos en algunas entrevistas más para asegurar, por la redundancia, la triangulación de esa situación.



Podemos tener presente a Bogdan y Taylor (1984, p. 108) que pertinentemente nos advierten que

*“después de completar las entrevistas con varios informantes, se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados. Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva.”*

Otros aspectos que nos vimos obligados a analizar y reflexionar se refieren a la cantidad de entrevistas que debíamos realizar con cada persona. Autores como Woods (1986, p. 82) afirman que una entrevista aislada carece prácticamente de valor por sí misma.

En este sentido, consideramos que no resultaba necesario realizar todas las etapas de una historia de vida. Mucha de la información que podríamos recoger ahí sería innecesaria. Los aspectos que nos interesaban para nuestro estudio podrían ser satisfactorios, en algunos casos, con apenas una entrevista.

No obstante, hubo casos en que realizamos más de una entrevista, cuando lo considerábamos necesario, a fin de explicitar mejor algunos puntos de los datos que se recogían, o cuando algunos de los informantes así lo solicitaban porque sentían necesidad de clarificar o acrecentar información.

El autor de este trabajo, como decíamos anteriormente, forma parte de este movimiento desde el año 1988, por lo que conocía a varios de los que llamamos “*históricos*”. A unos personalmente y a otros por referencias de documentos escritos o por haber sido citado por otros compañeros en diferentes ocasiones.

Estas diversas razones permitieron la elaboración de una primera lista con 15 nombres de profesores, en el futuro, posibles entrevistados.

El contacto con aquellos potenciales entrevistados, que eran conocidos por el autor de este trabajo, se realizaba telefónica o personalmente, con suficiente antelación. En algunos casos, se instó a algunos compañeros del Movimiento para que hicieran el papel de intermediarios.

Fueron realizadas las primeras cuatro entrevistas, siguiendo la organización previamente definida, que ha sido mencionada anteriormente, con la intención de someter a prueba la estrategia de entrevista adoptada. Hicimos un alto para recapacitar sobre la organización y los objetivos de la entrevista como también reconsiderar la lista de profesores originalmente elaborada.

Con relación a los integrantes de la lista, consultamos a tres compañeros de los llamados “*históricos*”, pidiendo su opinión para ver si estaban incluidas en ella las personas claves, procurando, ahora, abarcar el mayor abanico posible de tipos de participación y tipos de contribuciones que, eventualmente, pudieran haber hecho.

Fue prestada la debida atención a los nombres de personas, que no aparecían en la primera lista y que eran mencionadas en las entrevistas hechas hasta ese momento.

Así, agregamos a la lista original algunos nombres más, posibles informantes. A este conjunto, se fueron añadiendo otros nombres que, más tarde, en el discurrir de las entrevistas, se consideró que su contribución era necesaria.

El permanente proceso de análisis de los datos nos permitió encontrar algunos aspectos claves, que inicialmente no habíamos detectado. Así, decidimos incorporar a la lista a los iniciadores de sectores importantes dentro del Movimiento como, por ejemplo, docentes que estaban relacionados con el comienzo del trabajo en la línea del Mo-

vimiento, en la Educación de Infancia, en el post-primario y en algunos Núcleos Regionales en que éste se encuentra organizado.

Así, el total de entrevistas realizadas ascendió a 28.

### ***Situaciones de las entrevistas:***

Consideramos necesario recoger información sobre la constitución del Movimiento a partir de la perspectiva de profesores que nos pudieran proporcionar una lectura de primera mano como testigos privilegiados.

Nuestros objetivos pasaban por conocer la postura de los protagonistas principales o fundadores más directos y también como eran vistos ellos mismos por parte de otros profesores que, aunque también ellos estuvieren implicados en el proceso, no evidenciaren una participación (tan) directa en la constitución del Movimiento.

Con esa intención, evitamos la realización de las primeras entrevistas a los que podríamos considerar como fundadores. Así, las primeras entrevistas fueron llevadas a cabo con los compañeros que entraron en los momentos iniciales del Movimiento, pero que pensábamos que pudieron no haber desempeñado un papel protagonista en los comienzos.

De esa manera, personajes que conocíamos como fundadores, especialmente Sérgio Niza y Rosalina Gomes de Almeida, quedaron para el 6º y 10º lugar, en el orden cronológico en que eran realizadas las entrevistas.

Compartimos con Woods (1986, p. 84) la idea de que el hecho de ser escogido para la ocasión halague, en cierto modo, a la persona entrevistada. Ninguna de las personas con las que contactamos recusó ser entrevistada, manifestando, siempre, una gran disponibilidad.

Los entrevistados fueron informados de los objetivos del trabajo. Intuíamos que algunos de nuestros informantes se preguntarían sobre lo que se esperaba obtener del proyecto. El autor de este trabajo procuró examinar con los informantes este aspecto. Apreciamos que la mayoría comprendía los objetivos educacionales y académicos del mismo.

También les pedimos autorización para que las cintas de vídeo y audio con las entrevistas quedasen en el Centro de Recursos del MEM. Esta posibilidad fue considerada por dos de los entrevistados, como una posibilidad de riesgo de una eventual tergiversación de las declaraciones de algunas personas, con recelo de exponerse demasiado, pensando que cualquiera podría acceder a las cintas en el Centro de Recursos.

Creemos que este recelo apuntaba especialmente hacia aspectos de la entrevista que incidían sobretodo en la relación con personas o referencias a liderazgos dentro del Movimiento o relacionado con aspectos políticos.

A pesar de esta discreta oposición, decidimos no desistir del propósito de instar a las personas participantes a conservar estos registros grabados en la videoteca del Centro de Recursos del Movimiento.

Confiamos en que esta situación no altera, en lo fundamental, el carácter de las declaraciones de las personas entrevistadas.

Después de la cuarta entrevista del primer conjunto, como referíamos anteriormente, hicimos un alto. Entre otros objetivos de esta decisión, se trataba también de reelaborar la orientación de las entrevistas y volver a ver el tipo de tópicos con que se desafiaba a las personas a hablar, para así tener tiempo de realizar las alteraciones que fuesen necesarias.

Esta decisión de parar y reflexionar con cierta regularidad, sobre la organización y forma de realizar la entrevista se mantuvo a lo largo de todo el trabajo de la recogida de datos.

Los aspectos que iban surgiendo como producto de este proceso permanente de análisis fueron incluidos en las entrevistas siguientes. Algunos de ellos se referían a nuevos potenciales entrevistados y a algunas nuevas áreas de interés que emergían de la realidad, lo que provocaba alteraciones en la orientación de las entrevistas con el objetivo de indagar mejor en las dimensiones de nuestro objeto de estudio que íbamos descubriendo de esa manera.

Procuramos crear un clima en el cual las personas se pudiesen sentir cómodas para hablar libremente sobre sí mismas. Entendemos, con Bogdan y Taylor, que las relaciones que se desarrollan a medida que transcurre el tiempo entre el entrevistador y los informantes son la clave de la recolección de datos (1984, p. 121).

Podemos añadir que, con aquellos entrevistados que ya conocíamos personalmente por razones profesionales o de militancia, este clima fue más fácil de construir. De cualquier manera, con todos procuramos manifestar un interés genuíno por las opiniones y experiencias de nuestros informantes.

Recordemos aquí los tres atributos que encuentra Woods (1986, p. 77) como necesarios en las entrevistas: la confianza, la curiosidad del entrevistador y la naturalidad.

Algunos autores sugieren la conveniencia de emplear seudónimos para designar a las personas y lugares en los estudios escritos. No obstante, por las características de este trabajo, creemos conveniente anotar el verdadero nombre de las personas, así como los lugares.

En este sentido, solicitamos a las personas participantes una confirmación por escrito de dos condiciones: autorización para reco-

ger el nombre verdadero y autorización para depositar las cintas de vídeo y audio en el Centro de Recursos del MEM, una vez concluida su utilización para este trabajo. Los informantes que no aceptaron estas dos condiciones serán debidamente respetados.

Sólo mencionaremos el verdadero nombre, en el desarrollo del trabajo, de los informantes que así lo decidieron junto con el número que le correspondió en la lista que elaboramos. Los restantes profesores serán nombrados sólo con un número. La lista, con la totalidad de los informantes, consta en el anexo.

En la primera parte de las entrevistas, el desafío inicial para hablar era formulado a través de un “*Hábleme de Ud.*” Esperábamos así, que fuese el entrevistado el que proporcionase una estructura a la entrevista. Procurábamos tener un cuidado especial para evitar la “*conducción*” o la “*sugerencia.*”

En la segunda parte de las entrevistas el tópico de desafío inicial consistía en lo siguiente: “*Hábleme de Ud. como profesor del Movimiento.*”

Lüdke y Marli advierten acetadamente que:

*“Una de las principales distorsiones que invalidan, frecuentemente, las informaciones recogidas mediante entrevistas es, justamente, lo que se puede llamar de imposición de una problemática, al introducir preguntas que nada tiene que ver con el universo de valores y preocupaciones del entrevistado. La tendencia del informante es de presentar respuestas que confirmen las expectativas del entrevistador, resolviendo así de manera más fácil, una problemática que no es suya.”* (1988, p. 193).

Como acabamos de reseñar, las entrevistas eran iniciadas mediante un desafío que pretendíamos suficientemente abierto: “*hábleme de Ud.*” o “*hábleme de Ud. como profesor del Movimiento.*”

Este esquema, normalmente, generaba comentarios de diversos tipos, como por ejemplo, pedir ayuda para que el entrevistador sea más explícito o demandar que se les hicieran más preguntas. Las res-

puestas por parte del entrevistador, normalmente, eran de tipo evasivo: “*Puede comenzar por donde quiera*” con la intención de no organizar el discurso de nuestros informantes.

El carácter demasiado abierto de nuestro desafío llevaba, en ocasiones, a que algunos de nuestros entrevistados se explayasen en aspectos por los que no sentíamos mucho interés.

Procurábamos no interrumpir el hilo de sus declaraciones. Aprovechábamos, sí, cualquier ocasión que se presentase para llevar la conversación por los campos que nos preocupaban, ayudándonos de ciertos recursos, como por ejemplo, pedir más información sobre algún tema o asunto que nuestro interlocutor había mencionado sin darle importancia, sólo de paso, y que podía estar próximo al ámbito de interés de nuestro trabajo.

Es decir, necesitábamos estar muy atentos para aprovechar los indicios que nuestros interlocutores, en ocasiones, dejaban entrever sobre aspectos o temas que nos interesaban más.

En determinadas ocasiones, los propios informantes preguntaban si era esa la línea que nos interesaba.

Bogdan y Taylor (1984, p. 123) consideran que una de las claves de la entrevista fructuosa pasa por el conocimiento de cuándo y cómo sondear, explorar, escudriñar. Durante el desarrollo de la entrevista, el investigador realiza el seguimiento de temas que emergieron como consecuencia de preguntas específicas, alienta al informante a describir las experiencias en detalle y presiona constantemente para clarificar sus palabras.

Siguiendo a estos autores, tratábamos siempre de no dar por supuesto que se entendía exactamente lo que la gente quería decir. “*No dar por sentados supuestos y comprensiones del sentido común que otras personas comparten.*” Por eso, pedíamos constantemente a los informantes

que clarificasen y elaborasen lo que habían dicho, aún a riesgo de parecer ingenuos (p.123).

Por su parte, Woods (1986, p. 79) recuerda que a veces es imposible “*descubrir*” los pensamientos de los informantes, porque están mal formulados en la mente del entrevistado y han de ser explorados conjuntamente en una indagación mutua. Recomienda que el investigador debe apelar al tacto y la discreción para detectar si es oportuno presionar en la búsqueda de mayor información o si es mejor prescindir de ella.

A pesar de que procurábamos siempre comunicar un interés sincero en lo que los informantes iban diciendo, en algunas entrevistas corríamos el riesgo de dejar a nuestra mente divagar. Estas situaciones, en su mayoría, eran provocadas por el cansancio debido a la extensión de algunos diálogos.

Para evitar situaciones como la referida, acordábamos previamente tratar de respetar un límite de tiempo que, en lo posible, no pasara de la hora y media o dos horas. En muchos casos, este límite no era posible respetarlo debido, fundamentalmente, al entusiasmo de nuestros informantes que continuaban hablando, una vez superado el tiempo previsto, sin dar señales de cansancio o tedio.

Las entrevistas presentaron duraciones variables que se extendían desde una a tres horas.

Se procuraba que no estuviesen presionados por el tiempo. Esta condición no siempre se conseguía, a pesar de procurar marcar las entrevistas, generalmente, para momentos libres de cualquier obligación que pudieran tener.

Se intentaba crear un clima de sosiego. Previamente, se comenzaba hablando de otros asuntos, pero ya con los grabadores en funcionamiento.



No pareció que los aparatos de registro (grabador y cámara de vídeo) fueran un gran obstáculo o que molestasen en demasía. O por lo menos, nuestros interlocutores no manifestaron problemas significativos con este tipo de instrumentos para la recogida de datos, excepto la situación mencionada anteriormente por dos de los entrevistados.

Los lugares de encuentro dependían, fundamentalmente, de la elección de los informantes. Así, realizamos entrevistas en las sedes del Movimiento, en los domicilios particulares de los informantes, en instituciones o escuelas donde trabajaban, incluso en dependencias del Ministerio de Educación.

Después de la entrevista realizada, se procuraba pasar inmediatamente, de los casetes compactos con que funcionaba la cámara de vídeo (VHS-C) a los casetes normales (VHS). Esta tarea intentábamos realizarla lo más rápidamente posible, o bien ese mismo día o, a lo sumo, el siguiente.

Aprovechábamos esta ocasión como uno de los momentos para volver a ver, analizar y reflexionar sobre la entrevista.

El tiempo de transcripción al ordenador mediante un programa de procesamiento de textos, Word 97, a partir de la cinta de audio era también una oportunidad para contactar nuevamente con los datos recogidos a través del registro grabado, ya que dicha transcripción fue realizada personalmente por el autor de este trabajo.

Posteriormente, se procedió a la devolución de las entrevistas ya transcritas a los entrevistados para completar aquellas partes que no fueron perceptibles en la grabación y, caso que lo considerasen necesario, completar y/o alterar algunas de sus declaraciones, como señalábamos anteriormente.

En la carta que acompañaba el registro escrito de las entrevistas se indicaba la necesidad de “*su devolución hasta el próximo día 31 de julio, caso contrario se considerará que no hubo necesidad de modificaciones.*”

Varios de los que no devolvieron las entrevistas con las modificaciones hechas manifestaron, en encuentros posteriores, su indisponibilidad debido a la saturación de tareas que debían realizar al final del año lectivo en sus respectivos centros escolares, al inicio de las vacaciones y al cansancio inherente al período estival.

En sucesivos encuentros con estos informantes, ya no en situación de entrevista, referían, algunos de ellos, haber sentido que se expresaran de una manera bastante distendida, hablando sobre sí mismos, manifestando que ese hecho podría haber provocado la eventual pérdida de algún rigor en su discurso, especialmente, en la caracterización de algunos conceptos más complejos.

Varios de ellos sugirieron que, dado el clima agradable y la invitación a hablar de sí mismos, se sintieron “*seducidos*” y se dejaron llevar en la conversación.

Algunos manifestaron que, en una primera lectura del registro escrito de las entrevistas, no se reconocieron totalmente en esos textos.

La mayoría de las alteraciones sufridas por las entrevistas devueltas incidían, fundamentalmente, en la mejora del vocabulario y en la reconstrucción de algunos enunciados a fin de quedar mejor explicitados.

En otras entrevistas devueltas encontramos que se esforzaron por transmitir mejor sus ideas, valiéndose de citas de autores para apoyar sus afirmaciones.

Una de las entrevistadas envió, junto con la entrevista corregida, un álbum que contenía textos, relatos y fotografías que ilustraban las afirmaciones hechas, constando en el anexo parte de este material.

Dos de los informantes apreciaron muy positivamente la devoción de las transcripciones de las entrevistas destacando el gesto de honestidad que ese hecho implicaba.

La mayor parte de las alteraciones realizadas por los entrevistados se centraron, fundamentalmente, en una adecuación del código oral al escrito desde una perspectiva gramatical (recordemos que la transcripción procuró seguir lo más fielmente posible la expresión oral incluyendo las “*muletillas*” propias de la oralidad en el idioma portugués).

Algunos suprimieron frases referidas a situaciones de su vida personal, especialmente aquellas del entorno más íntimo, que surgían espontáneamente y provocadas, quizás, por el ambiente distendido que les permitía abrirse a esas cuestiones más personales. Una de nuestros interlocutores llegó, incluso, a rehacer la entrevista suprimiendo todas las referencias personales, construyendo respuestas a preguntas que el entrevistador realmente realizó, y elaboró respuestas a preguntas que pensaba que podría hacer o sobre lo que ella quería decir. Como consideramos que era un material interesante para analizar, lo incluimos en el conjunto de entrevistas.

También, dos informantes retiraron referencias a nombres de personas que aparecían implicadas en situaciones de dimensión político-partidaria ocurridas en los años “*quentes*” después del 25 de Abril.

Otros dos pidieron propusieron la posibilidad de realizar otra entrevista porque sentían la necesidad de perfilar algunas declaraciones. Uno de ellos desistió posteriormente, añadiendo que esa carencia estaba suplida por las alteraciones que introdujo en el registro escrito. Con el otro informante, marcamos una fecha y realizamos la entrevista.

El paso siguiente consiste en la descripción del proceso de análisis de las entrevistas realizadas, cuyos resultados exponemos en la Parte III.

## **PROCESO DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS:**

Una vez recogida toda la información a través de las entrevistas, procedimos a la realización de un exhaustivo análisis respetando las siguientes fases:

- ◆ Exploración exhaustiva y metódica de toda la información recogida.
- ◆ Definición de categorías y clasificación de la información por categorías.
- ◆ Nuevo análisis de la información que se incluía en cada categoría procurando detectar sus orientaciones o tendencias.

Recordemos también que, desde el inicio de la recogida de los datos, nos preocupamos por el proceso de revisión de los mismos, es decir, un permanente análisis que nos permitía ir reorientando el trabajo de indagación en función de las nuevas realidades que íbamos encontrando.

El conjunto de las categorías emergentes de los datos fue el resultado de la exploración de la totalidad de la información, para lo cual seguimos los siguientes pasos:

- Realización de varias lecturas de todo el material para detectar las ideas generales, el tono global, las ideas principales, o sea, las líneas de fuerza de estos datos. Procuramos encontrar el hilo conductor del discurso de cada entrevistado, en la búsqueda de coherencia del mismo o de ocasionales contradicciones.
- Intentamos ordenar los datos, organizándolos en grandes unidades de análisis, transformando la información “*en bruto*” en sub-conjuntos manejables (Goetz y Lecompte, 1988). Estos sub-conjuntos fueron determinados atendiendo al encuadramiento teórico, si-

guiendo los objetivos de la investigación y respetando la naturaleza de la propia información, que se imponía por sí misma en este proceso de categorización.

Recordemos que este proceso de construcción de categorías no es lineal. El camino seguido puede ser caracterizado de la siguiente manera: analizamos seis o siete entrevistas, teniendo como referencia los objetivos primeramente definidos y las “*descubiertas*” ya realizadas que, en su momento, incidieron en las orientaciones de la recogida de datos y, en algunos casos, provocaron alteraciones, reorientando nuestra búsqueda durante el período de recogida de la información. Algunas de las categorías definidas corresponden a estas dos dimensiones.

En la continuidad del análisis y para llegar a la definición de la totalidad de categorías que contemplasen todo el espectro de nuestro objeto de estudio, nos esforzamos para que la lectura y análisis de los datos sea un proceso “*a ciegas*”, intentando descubrir el significado que traía consigo cada conjunto de información. Tengamos presente a Bogdan y Taylor (1992) que sostienen que el investigador debe realizar un esfuerzo para suspender o apartar sus creencias, perspectivas y predisposiciones.

Bardin, (1977, p. 99) refuerza esta postura recordándonos que el trabajo del investigador puede estar “*insidiosamente orientado por hipótesis implícitas.*” En atención a estas advertencias, procuramos navegar a ciegas por los datos, sin ideas preconcebidas. No siempre esa actitud se puede mantener, ya que debemos reconocer que el hecho de haber formulado unos pocos objetivos para las entrevistas y la recogida de datos, delimita, de alguna manera, nuestro interés.

Esta autora recuerda “*la necesidad de revelar las posiciones latentes y puestas a prueba por los hechos, posiciones éstas susceptibles de introducir sesgos en los procedimientos y resultados.*” (1977, p. 99).

- A partir de este proceso de análisis elaboramos una lista de categorías que procuramos utilizar como guía de lectura en las siguientes entrevistas. La mayor parte de los datos que encontramos en las restantes entrevistas se correspondían con esta lista de categorías, aunque también surgieron informaciones que se caracterizaban por la resistencia a ser encuadradas en estas categorías, por lo que resultó necesario la creación de nuevas clases para satisfacer esta exigencia de la información recogida.
- Para procurar hacer el conjunto de categorías más perceptible procuramos reorganizar las distintas categorías definidas. Así, y en la tentativa de simplificar, las agrupamos en clases más amplias. Éstas podrían estar incluidas en dos grandes clases: “*Movimiento da Escola Moderna (MEM)*” y “*Sí Mismo (SM)*”. En el conjunto “*MEM*” se reunían todas las categorías que hacían referencia explícitas al Movimiento en sí. En el conjunto “*SM*” se agrupaban todas las categorías que recogían las manifestaciones de nuestros interlocutores en las que hacían mención a sí mismos.
- Procedimos a una reorganización de la información y a una primera reducción de los datos de cada entrevista en función de las diferentes categorías definidas.
- Una vez realizado este tratamiento de los datos, y para permitir la realización de un trabajo más exhaustivo de interpretación de la información, procuramos identificar sub-unidades en el interior de las categorías encontradas, es decir, sometemos a un nuevo análisis la información, que se incluía en las categorías definidas, buscando las tendencias u orientaciones de las mismas.
- Después, procuramos establecer paralelismo con la información de cada entrevistado a través de la elaboración de matrices como síntesis de las declaraciones de nuestros entrevistados.

Bardin (1977, p. 96) recomienda que en la fase de pre-análisis se procure operacionalizar y sistematizar las ideas iniciales, para poder, posteriormente, desarrollar el análisis propiamente dicho. Esta fase de pre-análisis se caracteriza por ser un período de intuiciones.

Recordemos que en la selección de nuestra muestra tuvimos en cuenta, tal como referíamos en el apartado anterior, algunos criterios que nos ayudaran al comienzo de la recogida de los datos y en la definición y redefinición de nuestros objetivos.

Entendemos que, en algunas áreas, se produjo lo que se llama “*saturación de los datos*”. Es decir, consideramos que, para ciertas parcelas de información que recogimos de nuestros interlocutores, a partir de la tercera o cuarta entrevista, comenzamos a sentir que los datos eran redundantes, especialmente, en algunos aspectos convergentes. De cualquier manera, nuestro interés también se extendía en conocer las dimensiones más singulares como son las características personales de los integrantes del Movimiento que entrevistamos.

Insistimos también en que las entrevistas podían incidir en dos dimensiones. La primera era para detectar, contactar y caracterizar el ambiente de los primeros momentos históricos del Movimiento. La segunda incidía en conocer y revelar la perspectiva de nuestros entrevistados sobre el estado actual del Movimiento a través de la caracterización de conceptos pedagógicos y de formación actuales.

Algunos de nuestros informantes nos proporcionaron información sobre las dos dimensiones. Hubo otros, que están en estos momentos más alejados del Movimiento, que contribuyeron con datos sobre la primera dimensión. Y otros, que entraron después del 25 de Abril de 1974, prestaron información interesante sobre sus perspectivas de los conceptos pedagógicos y de formación de los momentos actuales.



- Una vez acabado el proceso de categorización y reducción de los datos nos dedicamos a una “*lectura*” más profunda de la información, esforzándonos en revelar los mensajes explícitos, las ideas subyacentes, las intenciones u objetivos (muchas veces implícitas) que nuestros informantes perseguían en las situaciones relatadas, los implícitos derivados de los objetivos y contexto de este trabajo de investigación, las relaciones entre las informaciones recogidas de los diversos interlocutores, las relaciones con los diversos contextos del Movimiento, que conocíamos por la vivencia o por las lecturas de textos elaborados en el ámbito del Movimiento, y las relaciones con situaciones a nivel socio-político nacional e internacional.

## ÚLTIMAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS:

Las transcripciones de las entrevistas realizadas se extienden por algunas centenas de páginas, y son el producto de 28 entrevistas realizadas a 23 docentes que gentilmente aceptaron el desafío para conversar con nosotros sobre sus vidas y sobre el Movimiento.

Más del 50% de nuestros entrevistados son profesores del 1° Ciclo de Enseñanza Básica (profesores primarios), seis de ellos han realizado, posteriormente, un curso para complementar su formación académica y obtener el grado de licenciatura o han cursado una licenciatura en Ciencias de la Educación. Una de las docentes entrevistadas desempeña sus funciones en la enseñanza particular y no tiene ninguna titulación.

Contamos también con 4 educadores de infancia, uno de ellos realizó el curso de formación académica superior anteriormente citado.

De todos ellos, la mayoría son del sexo femenino frente a seis, el número de varones entrevistados.

El período de recogida de los datos se extendió desde el 22 de diciembre de 1997 hasta el día 24 de septiembre de 1998, en que fue realizada la última entrevista.

	Educador/a	Prof.1° Ciclo	Post-Primario	Total	
Femenino	3	10	4	17	
Masculino	1	4	1	6	
Total	4	14	5	23	
Sin Curso	Educador/a	Maestra	Licenciatura	Master	Total
1	3	7	9	3	23

## **PROCESO DE CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS:**

Como decíamos anteriormente, el proceso de análisis de los datos, en este tipo de investigación, se integra en el propio proceso de recogida de los mismos.

Siendo así, el trabajo de análisis se vino desarrollando desde la primera entrevista. Sus resultados nos permitieron reorientar el proceso de recogida de los datos, la perspectiva con que abordábamos las entrevistas y la selección de los entrevistados.

El resultado del proceso de análisis que llevamos a cabo se tradujo, finalmente, en la siguiente categorización del conjunto de los datos reunidos:

## **LISTA DE CATEGORÍAS:**

### ***SM - Sí mismo***

- AF - Ambiente familiar
- AIP - Autoimagen profesional y personal
- ASP - Ambiente social y político
- DCP - Desarrollo de la conciencia política
- EC - Experiencias claves
- FS - Figuras significativas
- FSM - Formación de sí mismo
- GP - Grupo de pertenencia
- M - Militancia
- CC - Conceptos claves
  - CCA - Alumnos
  - CCE - Educación
  - CCF - Formación
  - CCP - Profesor
  - CCS - Sociedad

### ***MEM - Movimiento de la Escuela Moderna***

- AA - Ambiente afectivo
- AI - Autoimagen
- C - Conflictos
- Cult - Cultura
- D - Dialéctica
- F - Freinet
- I - Instituciones
- L - Liderazgos

- MC - Momentos claves
- OE - Organização/estructuración
- OF - Organización de la formación
- Ref - Referencias de figuras significativas
- RO - Relaciones con los otros
- TIP - Técnicas e instrumentos pedagógicos

### **EXPLICACIÓN DE LAS CATEGORÍAS ENCONTRADAS:**

#### **SM - Sí mismo**

#### ***AF - Ambiente familiar:***

En esta categoría se recogen las referencias que ilustran el ambiente familiar del entrevistado en lo que respecta a la situación socioeconómica y definición o tendencia política de su ambiente familiar.

#### ***AIP - Autoimagen profesional y personal:***

Constan aquí las referencias que el entrevistado realiza cuando habla de sí mismo evidenciando características de personalidad y en su condición de profesional de la educación. Es decir, como se ve a sí mismo como persona y como profesional.

#### ***ASP - Ambiente social y político:***

Se procura recoger en esta categoría los indicadores del ambiente social y político en que vivieron los entrevistados en diferentes momentos históricos.

***DCP - Desarrollo de la conciencia política:***

Reunimos, en este apartado, los indicadores referidos por el entrevistado o implícitos en su discurso que tienen que ver con el “*darse cuenta*” de situaciones socio-políticas, es decir, el desarrollo de la conciencia política.

***EC - Experiencias claves:***

Encontramos aquí los momentos que son mencionados por nuestros interlocutores como significativos y, en consecuencia, importantes en su vida personal y profesional.

***FS - Figuras significativas:***

Este apartado recoge las manifestaciones de los informantes sobre personas que ejercieron influencias sobre su vida personal y que constituyen referencias profesionales.

***FSM - Formación de sí mismo:***

Esta categoría refleja las afirmaciones de los entrevistados sobre modos y momentos que se pueden considerar como de formación profesional de sí mismos.

***GP - Grupo de pertenencia:***

Recogemos en este apartado las referencias a la pertenencia a grupos de personas para desarrollar alguna actividad, en algún momento de su vida.

### ***M - Militancia:***

Constan aquí las manifestaciones de nuestros interlocutores sobre modos y situaciones que evidencian compromisos o actitudes de militancia dentro del Movimiento.

### ***CC - Conceptos claves:***

Este apartado pretende reflejar las elaboraciones conceptuales de nuestros informantes sobre varios aspectos decisivos en la pedagogía:

#### ***CCA - Alumnos:***

Procuramos recopilar en esta categoría las afirmaciones e implícitos sobre el concepto de alumno que orienta el trabajo de estos profesores.

#### ***CCE - Educación:***

Con los elementos recogidos intentamos construir una respuesta aproximada a la pregunta: *¿Cuál es el concepto de educación que estos profesores defienden?*

#### ***CCF - Formación:***

Se agrupan en esta categoría las referencias de los entrevistados que evidencian, implícita o explícitamente, el concepto de formación que defienden.

#### ***CCP - Profesor:***

Este apartado procura recoger las afirmaciones e implícitos del discurso de estos profesores que reflejen su concepto de docente.

***CCS - Sociedad:***

¿Cuál es el concepto de sociedad que defienden y procuran construir nuestros interlocutores? En este apartado recogemos las afirmaciones e implícitos que subyacen al discurso de nuestros informantes y que procuran evidenciar la respuesta a esta pregunta.

**MEM - Movimiento de la Escuela Moderna**

***AA- Ambiente afectivo:***

En esta categoría consideramos las afirmaciones de los profesores entrevistados sobre el ambiente afectivo que encontraban o iban construyendo en el Movimiento que nos ocupa.

***AI- Autoimagen:***

Se refleja aquí las afirmaciones e implícitos de nuestros interlocutores que tienen que ver con la imagen que ellos construyen o atribuyen al MEM.

***C- Conflictos:***

Procuramos recoger en esta categoría todos los problemas de relación que se podrían entender como conflictivos que eran y son vividos en el Movimiento.

***Cult- Cultura:***

Se recoge en este apartado las elaboraciones conceptuales de estos profesores sobre la cultura pedagógica que vienen elaborando dentro del Movimiento.



***D- Dialéctica:***

Consideramos en esta categoría las manifestaciones de los informantes sobre las teorizaciones de la práctica, o referencias a la dialéctica teoría-práctica.

***F- Freinet:***

Esta categoría procura recoger las referencias que hacen los entrevistados sobre la persona y figura de Freinet, sus influencias y papel dentro del Movimiento.

***I- Instituciones:***

Esta categoría pretende reunir las referencias de nuestros entrevistados a instituciones que tuvieron algún papel en la construcción del Movimiento.

***L- Liderazgos:***

Constituyen este apartado las afirmaciones o implícitos formulados por los profesores participantes con relación a papeles de liderazgos desempeñados por los miembros del Movimiento.

***MC- Momentos claves:***

Anotamos aquí las referencias acerca de lo que estos profesores consideran que son situaciones que constituyen momentos importantes o claves del Movimiento.

***OE- Organização/estructuración:***

Se incluyen aquí referencias a la progresiva organización de la actual estructura del Movimiento como institución.

***OF- Organización de la formación:***

Esta categoría pretende recoger las referencias que se hacen sobre la evolución de las diferentes intentos de organización de la formación dentro del Movimiento.

***Ref- Referencias de figuras significativas:***

Este apartado pretende reflejar las referencias a personas de fuera del Movimiento que, pudieron haber tenido o manifestado, influencia significativa en la construcción de este Movimiento

***RO- Relaciones con los otros:***

Recogemos en esta categoría las afirmaciones o implícitos proferidos por nuestros interlocutores que nos permiten auscultar las relaciones que se establecían con otros elementos exteriores al Movimiento. Incluimos las referencias a relaciones con instituciones, con partidos, con las diferentes instancias del Ministerio de Educación en diferentes momentos y con profesores con quienes se contactaba en el trabajo de divulgación de las ideas del Movimiento.

***TIP- Técnicas e instrumentos pedagógicos:***

Este apartado recoge las referencias a técnicas e instrumentos pedagógicos que los profesores del Movimiento fueron construyendo y utilizando durante estos años.

## **ORGANIZACIÓN DE LA PRESENTACIÓN DE LOS DATOS:**

Después del análisis y reducción de los datos, y para facilitar la presentación de nuestras interpretaciones, creímos conveniente reagrupar estas categorías para una mejor comprensión de la información.

Así, bajo la denominación de Sí Mismo, en la que se incluyen varias categorías, decidimos reagrupar las mismas en 3 grandes conjuntos.

Un primer conjunto (I) incluye Ambiente Familiar, Ambiente Social y Político, Grupo de Pertenencia, Desarrollo de la Conciencia Política y Militancia. Estos datos, según nuestra interpretación, se refieren a un ambiente social, político y económico más vasto donde se insertaban los profesores que participaron en nuestro trabajo. Las dos últimas categorizaciones las consideramos como de transición entre este ámbito más social y el siguiente, más personal.

El segundo conjunto (II) está relacionado con un ámbito más personal, y agrupa las siguientes categorías: Auto-imagen Personal y Profesional, Experiencias Claves y Figuras Significativas.

Por último, un tercer conjunto (III) recoge las elaboraciones y perspectivas de estos profesores con relación a conceptos pedagógicos y de relación con una dimensión social de la educación. En este conjunto encontramos los resultados del análisis de las categorías de los conceptos claves elaborados por los docentes sobre el papel del profesor, los conceptos de alumno, educación y formación y la perspectiva sobre el concepto de sociedad.

Las categorías que se acogen bajo la denominación de Movimiento de la Escuela Moderna decidimos organizarlas en cuatro conjuntos.

Así, tenemos el grupo I, en el que incluimos aquellas categorías en la que nuestros interlocutores hablan del Movimiento en sí (Autoimagen, Momentos Claves, Cultura, Dialéctica y Liderazgos).

En el grupo II se reúnen aquellas referencias que tienen que ver con una dimensión de relación interna y externa del Movimiento. Este grupo consta de las siguientes categorías: Ambiente Afectivo, Conflictos y Relaciones con Otros.

El grupo III incluye elementos que nuestros entrevistados consideran que ejercieron influencia en el Movimiento: Freinet, Referencias de Figuras Significativas e Instituciones.

El último grupo recoge categorías referidas a una dimensión organizativa e instrumental: Organización / Estructuración, Técnicas e Instrumentos y Organización de la Formación.

Tenemos que tener en cuenta que, a pesar del esfuerzo que realizamos para seleccionar las citas de nuestros interlocutores en la tentativa de ilustrar lo más fehacientemente posible las situaciones a que se hace referencia, y como cada una de estas frases o expresiones están atravesadas por sentimientos, ideas, intenciones, relaciones e ideologías, encontramos que todas ellas van mucho más allá de la utilización que le asignamos en un determinado contexto.

Es decir, la riqueza de las declaraciones de nuestros entrevistados es de tal magnitud que permite una diversidad de lecturas e interpretaciones. No siempre podemos realizar la presentación exhaustiva de esas interpretaciones debido, por una parte, a las limitaciones que los objetivos de este trabajo nos imponen, por lo que tenemos que sacrificar la presentación de algunas interpretaciones y, por otra parte, para poder seguir un cierto orden en la presentación de los resultados del análisis que llevamos a cabo en un trabajo académico como el que abordamos.

Recordemos que nuestra interpretación, realizada a partir del análisis de los datos recogidos, se apoya, fundamentalmente, en la perspectiva de los profesores que generosamente colaboraran con nosotros. Al mismo tiempo, iremos tratando de confrontar esas afirmaciones o descripciones de la realidad con informaciones provenientes de otras fuentes. También, existe el propósito de detectar la coherencia de las declaraciones proferidas por los interlocutores, o su falta, en el ámbito del conjunto de declaraciones de la totalidad de los entrevistados.

Tengamos presente, también, que partimos del principio de que nuestras percepciones, apreciaciones y creencias se asientan en mundos contruidos por nosotros mismos y que acabamos por considerar realidad. Los presupuestos que subyacen a esta perspectiva podemos describirlos como:

- El comportamiento humano sólo puede ser comprendido con relación a determinados contextos.
- Esta comprensión sólo puede ser alcanzada cuando tenemos en consideración cada uno de estos contextos como *"un todo"*.
- Se parte del principio de que los acontecimientos que ocurren en un determinado contexto sean contruidos en la mente de los participantes y, en consecuencia, sólo pueden ser comprendidos teniendo en cuenta estas múltiples realidades (Goodman, 1978, citado por Ainscow, 1996, pág. 45).

Dábamós cuenta en este mismo capítulo, que la lista de candidatos entrevistados se fue contruyendo a medida que iban apareciendo referencias a los profesores más destacados. Recordemos que uno de los criterios para escoger a nuestros interlocutores tenía que ver con la apreciación que aparecía reflejada en las declaraciones de los pri-

meros entrevistados que se referían a la intervención en la vida del Movimiento por parte de estas personas.

Admitimos, no obstante, que existan personas más jóvenes que tengan, también, una gran participación en el Movimiento, o sea, el grupo de profesores más intervinientes en el MEM, no se reduce a estos entrevistados.

Posiblemente, la mayor parte de nuestros entrevistados sean los que más autoridad representan con su trabajo pedagógico en las diferentes áreas (Educación de Infancia, 1º Ciclo, 2º Ciclo, trabajo en la Lengua, etc.), y son referidos en razón de esa autoridad en detrimento de los más jóvenes que aunque también pueden tener un trabajo de intervención no constituyen, aún, autoridad o no lideran esos campos.

Por último, volvemos a recordar una de las justificaciones para utilizar el recurso de la entrevista como principal instrumento de recogida de datos.

Tenemos presente que los miembros del MEM han venido elaborando algunos escritos en estos 30 años de historia de este Movimiento, a través de la revista "*Escola Moderna*" y de otros documentos que fueron divulgados.

No obstante, seguimos considerando que el material escrito puede resultar insuficiente y, en algunos casos, inadecuado para responder a los objetivos de este trabajo. Además, creemos que gran parte de la vida del MEM es esencialmente oral, como también nuestros interlocutores lo confirman. Y es, en esa fuente, precisamente, donde fuimos a beber la información que necesitábamos, sin olvidar ni dejar de lado la documentación escrita que pueda existir.

## BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, Mel (1996) Necessidades Especiais na sala de Aula. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa (222 p.)
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel (1986) “*Investigación cuantitativa / Investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?*” (p. 9 / 24) in COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (1986) Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa. Morata. Madrid.
- BARDIN, Laurence (1977) Análise de Conteúdo. Edições 70. Lisboa (229 p.)
- BERNAL GUERRERO, Antonio y VELAZQUEZ CLAVIJO, Manuel (1989) Técnicas de Investigación Educativa: Procedimientos Auxiliares. Alfar. Sevilla. (242 p.)
- BOGDAN, R y TAYLOR, S. J. (1984) Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Paidós. Barcelona (343 p.)
- CAJIDE VAL, José (1992) “*La investigación cualitativa: Tradiciones y perspectivas contemporáneas*” - en Revista Bordón 44(4) (pgs 357 / 373).
- COLAS BRAVO, M. Pilar y BUENDÍA EISMAN, Leonor (1992) Investigación Educativa. Alfar. Sevilla. (362 p.)
- COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (1986) Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa. Morata. Madrid. (228 p.)
- FILSTEAD, W. J. (1986) “*Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa*” (p. 59 / 79) en COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (1986) Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa. Morata. Madrid.

- GHIGLIONE, Rodolphe y MATALON, Benjamin. (1993) O inquérito - Teoria e prática. Celta. Oeiras. (370 p.)
- GOEYT J. y LECOMPTE, M. (1988) Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Morata. Madrid (279 p.).
- KRIPPENDORFF, Klaus (1990) Metodología de análisis de contenido: Teoría y Práctica. Ediciones Paidós. Barcelona (279 p.)
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. y BOUTIN, G. (1994) Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas. Instituto Piaget. Lisboa (190 p.)
- LÜDKE, Menga y ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986) Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. E.P.U. (Editora Pedagógica e Universitária, Lda.). São Paulo (99 p.)
- MARCELO, Carlos; PARRILLA, Ángeles; MINGORANCE, Pilar; ESTEBARANZ, Araceli; SÁNCHEZ, M. Victoria y LLINARES, Salvador (1991) El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla. Sevilla. (325 p.)
- MIRA, António Ricardo y FRANCO, Vítor (1991) “*Alguns riscos da Investigação em Ciências da Educação*” - in Revista Ler Educação N° 6, Escola Superior de Educação de Beja. Beja. (pgs. 83/85)
- QUIVY, Raymond y CAMPENHAOUDT, Luc Van (1992) Manual de Investigação em Ciências Sociais. Gradiva. Lisboa. (275 p.)
- WOODS, Peter (1989) La Escuela por Dentro: La Etnografía en la Investigación Educativa. Paidós - Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona. (220 p.)



### **PARTE III**

Esta parte del trabajo consta de los siguientes capítulos:

En el Capítulo 6, en su primera parte, nos aproximaremos al Movimiento de la Escuela Moderna apoyándonos, fundamentalmente, en documentación escrita, con la intención de realizar una breve referencia histórica. Así, pretendemos anticipar algunas características de su pedagogía y de su propuesta de formación.

En una segunda parte de este mismo capítulo nos dedicaremos a la presentación de los resultados de nuestro análisis sobre los datos que recogen referencias a los aspectos personales y profesionales de nuestros interlocutores (El Sí Mismo).

El Capítulo 7 estará dedicado a la presentación de la interpretación que llevamos a cabo, apoyándonos en datos proporcionados por nuestros entrevistados, que inciden sobre las características del Movimiento de la Escuela Moderna portugués (El MEM).

Por último, elaboraremos una propuesta de conclusiones, en la que incluiremos, también, una descripción de los límites de este trabajo y enumeraremos las posibilidades de continuación de futuros estudios que vayan en la línea del que ahora presentamos.

## CAPÍTULO N° 6

### **BREVE REFERENCIA HISTÓRICA DEL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA MODERNA PORTUGUESA:**

Para comprender mejor el contexto en el cual se desarrolló este trabajo de investigación, así como también encuadrar las declaraciones de los docentes que colaboraron con nosotros, resulta necesario realizar una aproximación histórica al modelo pedagógico que nos ocupa: el Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa.

Con este propósito presentaremos una descripción de la trayectoria histórica y elaboraremos una breve caracterización de las propuestas pedagógicas y de formación que este movimiento pedagógico propugna.

Con el fin de realizar esta tarea nos vamos a apoyar en referencias documentales. Recordemos que, más adelante, el trabajo de análisis e interpretación se apoyará, principalmente, en los datos orales que proporcionaron los docentes que colaboraron con nosotros y que refleja su postura.

Transcribimos un enunciado que aparece en la contraportada de la mayoría de las revistas “*Escola Moderna*” que nos ayuda a definir el Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa (MEM):

*“O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (M.E.M.) é uma associação de profissionais de educação destinada à auto-formação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal. Assenta no estudo e disseminação de práticas pedagógicas homólogas dos seus métodos de auto-formação.*

*A pedagogia que o M.E.M. vem desenvolvendo privilegia as abordagens globais e genéticas (“naturais”) e as estratégias de descoberta (problemas e projectos) e de criatividade.*

*Propõe-se realizar um modelo sociocêntrico de educação, acelerador do desenvolvimento moral e social das crianças e dos jovens, através de uma acção democrática exemplificante, no decurso da educação formal. Daí decorre que os conteúdos programáticos se estruturam em planos e projectos negociados cooperativamente (pedagogia da cooperação educativa) para explicitação de “contratos” entre professores e alunos, a partir dos saberes extra-escolares radicados na vida dos educandos e das suas comunidades. Valoriza o ensino mútuo e cooperativo como modos de organização das aprendizagens para reforçar o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social.”*

En un primer análisis encontramos en esta definición, por lo menos, dos aspectos fundamentales. Uno, que propone una línea de formación que valora el papel del profesional de la educación atento (en el sentido de crítico) al contexto educativo y social, que reconoce y procura el apoyo del grupo para crecer como profesional y, en consecuencia, como ciudadano. El otro aspecto, propugna un concepto de educación en el cual se destaca la dimensión de conocer (en el sentido de apropiarse) el contexto en el que se desarrolla y de valorar la intervención en el mismo.

Podríamos también añadir un tercer aspecto que se encuentra entre la formación y la educación. Se trata de una manera de hacer educativa (pedagógica) coherente con los principios defendidos. Es decir, una pedagogía que apunta hacia una práctica democrática, coherente con los objetivos democráticos que persigue.

Destacamos así, la dimensión de relación, entendida como interdependencia, de los conceptos de formación y educación. Es decir, la propuesta pedagógica radica en el isomorfismo formación-educación escolar. El mensaje fundamental es, según nuestra interpretación, que la formación debe estar necesariamente orientada por un concepto claro y asumido de la educación que se pretende.

Posteriormente, volveremos a dedicarnos al análisis de los conceptos de formación, educación y pedagogía propugnados por este Movimiento.

El MEM hunde sus raíces en las propuestas pedagógicas de Freinet y en la Pedagogía Institucional y, como afirma Nóvoa (1996), tiene un pasado en los hombres y mujeres (César Porto, Faria de Vasconcelos, António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos y Adolfo Lima, entre otros) que marcaron la pedagogía portuguesa en la primera mitad del siglo XX, a través de quienes descubrieron la Escuela Nueva y algunas corrientes de la pedagogía liberal y republicana. A partir de la década del 50 encontramos a Maria Amália Borges Medeiros, João dos Santos, Rui Grácio, António Sérgio y otros que también enriquecieron la pedagogía portuguesa.

Pires (1995) considera que este Movimiento se encuentra abierto hacia una diversidad de aportaciones, destacándose Vigotsky y los avances en la Psicología Social, de las que se sirvió, incorporándolas en sus propuestas pedagógicas.

La historia del Movimiento se funde en la historia de la educación en Portugal en los últimos 30 años, según la interpretación de Nóvoa (1996).

El año de 1966, constituye un marco importante pues, en ese entonces, se procedió a la incorporación a la Federación del Movimiento de Escuelas Modernas (FIMEM), lo que contribuyó a su consolidación. La formalización jurídica sólo se pudo realizar 10 años más tarde debido a las condiciones políticas por la que atravesaba el país en esos momentos.

La década del 70 fue decisiva para la afirmación del Movimiento. En este período se desarrollaron varias actividades de divul-

gación a través de acciones de animación pedagógica y de encuentros de sensibilización (Henrique, 1992, p. 12).

En el año 1974 comenzó la publicación de un boletín (hoy Revista “Escola Moderna), con algunos números anuales, que pretende ser vehículo de comunicación e instrumento de intercambio de experiencias entre sus asociados.

Sus miembros sintieron la necesidad de realizar, regularmente, encuentros nacionales como momentos propicios para dedicarse a la reflexión de las actividades realizadas durante el año como también definir las líneas de actuación del Movimiento. Estos encuentros nacionales, posteriormente, se transformaron en congresos, ocurriendo el primero de ellos en el año 1979.

En la década del 80, debido a su expansión numérica y distribución geográfica, se establecieron los núcleos regionales, que asciende en estos momentos a 15. Su finalidad consiste en la dinamización de la formación y la animación pedagógica de la región donde se sitúa, incluye los programas de auto-formación cooperada de los socios del núcleo respectivo y los programas de divulgación y formación destinados a profesores que no son socios, según establecen los estatutos de este Movimiento.

En esos años se comenzó a sentir la necesidad de encontrar un espacio de reflexión interna de los socios que fuese, al mismo tiempo, un momento para la definición de los grandes temas orientadores del trabajo del Movimiento. Por eso, se llevan a cabo anualmente los encuentros nacionales de la Pascua y que, prácticamente, constituyen el único momento que no es abierto al público en general.

En los últimos años, el número de profesores e investigadores universitarios de ciencias de la educación que han escogido al MEM como objeto de investigación, fue creciendo. Podemos citar a Alves

Martins, Bellém Ribeiro, Grave-Resende, Niza, Nóvoa, Pires, Santana, Vasconcelos, entre otros.

Sérgio Niza, miembro fundador de este Movimiento, nos puede ayudar a entender mejor este Movimiento a través de las siguientes palabras:

*“Não somos uma corporação, não é a um “espírito de corpo” que aspiramos. Constituímos antes um **Colégio colaborante** onde em comum trabalhamos sobre as nossas obras. O tudo que nos vai espantando por sermos vários, multiplicando cada coisa, é o deslumbrante movimento de cultura pedagógica que assim vamos erguendo. Insatisfeitos. Mas sempre renovadamente curiosos e críticos. Continuamos olhando no espelho poliédrico do Movimento as nossas práticas. São as nossas vidas profissionais que co-avaliamos. Nessa reflexão cooperada reconstituímos e damos forma às vivências pedagógicas. Este esforço de dizer as coisas da profissão para a tornar partilhável, acrescenta-lhe sentido social e diminui a insegurança com que nos confrontamos com o indizível do acto educativo.” (1992, p. 40).*

Actualmente, la cantidad de socios se encuentra alrededor del número 2000, constituido por profesionales de los diferentes niveles de enseñanza, desde la Educación Preescolar hasta la Enseñanza Superior, en las diferentes áreas disciplinares.

Podemos ver en el cuadro N° 1 de la página 247 la evolución de la cantidad de socios desde que existen registros escritos. Llamamos la atención para el aumento significativo y continuo que ocurre a partir de los años 90.

La diferencia entre el número de socios que mencionamos y el que aparece en el cuadro se debe a que en éste sólo aparecen los datos actualizados, existiendo un número significativo de socios con identificación incompleta, lo que no permite el contacto.

En el cuadro N° 2 de la página 248 encontramos la actual distribución de socios por nivel de enseñanza. Destacamos en éste la pre-

dominancia casi absoluta de los profesores del 1º Ciclo de Enseñanza Básica.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Agradecemos la colaboración del profesor Pascal Paulus del Centro de Recursos del Movimiento que nos facilitó los cuadros que utilizamos.

## Quadro N° 1: MEM: Evolução sócios activos



## Quadro Nº 2: Distribuição por profissão - nacional

## **SUS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN Y DE ACCIÓN EDUCATIVA:**

Intentaremos analizar algunas características que nos ayuden a entender la estructura pedagógica y de formación de este movimiento de profesores, para así poder interpretar mejor los datos recogidos. Nuestra intención es continuar la profundización de esta caracterización, que aquí adelantamos, durante el desarrollo de la presentación de los resultados conseguidos.

Durante las tres últimas décadas, este Movimiento de Renovación Pedagógica ha venido elaborando, una cultura pedagógica que lo define.

Hargreaves (1991 citado por Marcelo, 1994, pág. 156) distingue entre forma y contenido de las culturas profesionales de los profesores. El contenido de las culturas de la enseñanza consiste, según este autor, en las actitudes sustantivas, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas que se comparten en un grupo particular de profesores, o en una colectividad más amplia de profesores. El contenido de las culturas de los docentes se puede ver en lo que éstos piensan, dicen y hacen.

La forma de las culturas del profesorado, por el contrario, consiste en los patrones de relaciones y las formas de asociación entre los miembros de esas culturas. La forma de las culturas de los profesores se puede encontrar en las articulaciones particulares de las relaciones entre los profesores con sus compañeros.

Más adelante vamos a profundizar la perspectiva de los profesores, que colaboraron con nosotros, con relación a la cultura que el Movimiento viene transmitiendo y construyendo.

Esta cultura se basa en valores democráticos y se fundamenta en una fuerte responsabilidad profesional y en un compromiso con la

educación de todos los alumnos, según Nóvoa (1996). Se caracteriza, por una parte, porque defiende una filosofía que facilita una perspectiva de auto-formación y de cooperación entre iguales. Por otra parte, porque apoya la construcción de un modelo pedagógico que encuadre prácticas escolares que permitan concretizar la coherencia con los principios propugnados.

Enfatiza una cultura compartida y construida en el esfuerzo de pensar las prácticas y dar sentido ético al trabajo educativo.

Una de las principales finalidades de esta asociación de profesores es la auto-formación cooperada de sus miembros, a través del permanente compartir y reflexionar en cooperación sobre sus prácticas pedagógicas. Reflexión ésta, que incide también sobre los materiales que van construyendo, y sobre las técnicas y los instrumentos de organización que utilizan. Consecuente con esta finalidad para la formación, se persigue la construcción de propuestas pedagógicas democráticas que son experimentadas, pacientemente y laboriosamente, en el trabajo escolar del día a día con los alumnos.

Las prácticas de auto-formación cooperada de estos profesores se centran en la reflexión sobre sus propias prácticas en el contexto del grupo de compañeros que viven problemas semejantes, compartiendo experiencias, reflexiones y materiales. Es decir, que la perspectiva de formación que este Movimiento defiende, coloca en el centro de la formación la actividad del formando y la construcción de los saberes profesionales realizados por sí mismo, en interacción con sus iguales.

Niza (1996) defiende que el principal eje del modelo de educación escolar de la Escuela Moderna Portuguesa es la construcción de la democracia a través de su vivencia en la escuela, en el día a día.

La pedagogía que este Movimiento construye, da prioridad a las perspectivas globales y genéticas (o naturales) y a las estrategias de investigación (a través de problemas y proyectos) y de creatividad.

El trabajo que se defiende desde el Movimiento se basa, no en la producción de técnicas o recetas para ser aplicadas por los profesores o formadores, sino que va mucho más allá y se centra en la construcción de una estrategia que encuadre y oriente la producción de respuestas válidas y pertinentes para las diferentes situaciones educativas y de formación.

Se propugna la realización de un modelo sociocéntrico de educación, que actúe como acelerador del desarrollo moral y social de los niños y de los jóvenes, a través de una acción democrática ejemplificadora, durante la educación formal.

Con esa intención, el trabajo escolar se acuerda, explícitamente, entre el profesor y los alumnos a través de un proceso de diálogo negociado en el que todos los elementos del grupo-clase pueden participar activamente, en un ejercicio de democracia directa (Pires, 1995).

Este autor señala que los contenidos programáticos se estructuran en planos y proyectos negociados de forma cooperada (pedagogía de la cooperación educativa) con el fin de explicitar los “*contratos*” entre profesores y alumnos, teniendo como punto de partida los saberes extra-escolares que surgen de la vida de los educandos y de sus comunidades. De esta manera, los alumnos participan activamente en el proceso de planificación, realización, evaluación y regulación de todo el trabajo escolar.

Para garantizar la calidad pedagógica es preciso construir modos de organización del trabajo en el aula que posibilite que todos y cada uno de los alumnos progresen en su itinerario de aprendizaje y se apropien, mediante su construcción, de los saberes.

Esta organización implica estrategias de trabajo diferenciado, en que alternan momentos de trabajo colectivo del grupo-clase con momentos de trabajo autónomo, bien individual o bien en pequeño grupo (Pires, 1995). Son los momentos de trabajo autónomo que los profesores del Movimiento utilizan para prestar una ayuda más directa e individualizada a los alumnos que precisan, para promover la interacción y interayuda entre alumnos o “*para recuperar alunos em risco*”.

Coherente con esta perspectiva de trabajo democrático, se pretende el desarrollo de una práctica de integración educativa de todos los alumnos con cualquier tipo de necesidad educativa específica o dificultad de aprendizaje.

Pires (1996) afirma que los profesores del M.E.M. han demostrado la posibilidad de construir una escuela sin exclusiones, integradora de todos independientemente de sus diferencias, como hoy se encuentra consagrada en los acuerdos internacionales (Declaración de Salamanca de la UNESCO, 1994), a través del respeto por las diferencias individuales y también en la convicción de que todos pueden progresar y cumplir los objetivos de aprendizaje establecidos.

La cultura pedagógica que este Movimiento viene construyendo se orienta por algunas constantes democráticas:

- La auto-formación cooperada de sus miembros.
- La construcción de prácticas democráticas de educación que deriven de las utilizadas en las actividades de auto-formación en cooperación.

Las finalidades del M.E.M., son expresadas por Sérgio Niza (1992, p. 46) a través de las siguientes palabras:

1. *A iniciação às práticas Democráticas.*
2. *A reconstrução (re-criação) da Cultura.*
3. *A re-instituição dos valores e das significações.*

Sérgio Niza, fundador del Movimiento, en la misma obra (p. 47) enumera los siguientes principios estratégicos:

1. *Os meios pedagógicos veiculam (em si) os fins democráticos da educação.*
2. *A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo, explicitar-se-á através da negociação progressiva dos processos de trabalho que fazem evoluir a experiência pessoal para o conhecimento dos métodos e dos conteúdos científicos e artísticos.*
3. *A prática democrática de planeamento (actividades e projectos), organização, avaliação e regulação social da vida escolar, partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação.*
4. *Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas Ciências, nas Artes e no Quotidiano (Homologia de processos)*
5. *A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções (ciclos de produção/consumo).*
6. *As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos através da partilha dos saberes e das formas de intervenção social.*
7. *Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “Actores” comunitários como fonte de saberes dos seus projectos.*

Por último, y aún corriendo el riesgo de ser redundante, porque, como dice Nóvoa (1996), la pedagogía es un acto de redundancia, permítasenos acabar este apartado llamando la atención sobre una dimensión fundamental que encontramos en este Movimiento, que ya referimos anteriormente: La apuesta por una formación democrática,

cuyo objetivo se basa en el desarrollo de una pedagogía explícita, consciente y asumida. Al mismo tiempo, se propugna una formación y una pedagogía caracterizadas por encontrarse en proceso de permanente construcción y reconstrucción, es decir, flexibles y abiertas.

También, y a modo de síntesis, concluimos que, desde el Movimiento, se trata de estimular la construcción de una pedagogía lúcida, obsesivamente sometida al análisis crítico. Una pedagogía que sirva para responder al porqué y al para qué del trabajo del profesor, en un contexto de exigencias sociales añadidas.

De esta manera, la innovación permanente puede ayudar a responder a las exigencias mencionadas, y también, puede adelantarse y proponer respuestas educativas y sociales más humanas. Esta pedagogía apuesta por la construcción cooperada de una estrategia, en el ámbito de una filosofía pragmática, que encuadre y oriente la producción de respuestas válidas y pertinentes para las siempre nuevas y diferentes situaciones educativas y de formación que van surgiendo.

## **PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS:**

En la parte de Metodología, organizamos la presentación de nuestra interpretación de los datos en dos grandes grupos: El Sí Mismo y el MEM. La estructura, en forma de esquema, de nuestra interpretación del primer conjunto de datos se presenta a continuación:

Sí Mismo:

### **I**

- El origen socioeconómico.
- El ambiente socio-político.
- Los grupos de pertenencia.
- Desarrollo de la consciencia política.
- Militancia.

### **II**

- La imagen de sí mismo.
- Experiencias significativas.
- Figuras significativas.

### **III**

- Algunos conceptos fundamentales en la perspectiva de estos profesores.
  - Sociedad.
  - Educación.
  - (Auto) Formación (Cooperada).
  - Profesor.
  - Alumno.



En nuestro intento de caracterizar, desvelar o conocer mejor, el Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa, vamos a comenzar por analizar la información recogida sobre las personas que integran y sustentan este Movimiento. Por eso, en este apartado vamos a tratar de responder a las interrogaciones que surgen sobre quiénes son estas personas, cuáles son sus orígenes y cuáles son las características del ambiente social y político en el que crecieron y fueron educados.

Creemos que las respuestas que lleguemos a elaborar en relación con esas cuestiones podrán constituir un marco que nos permita comprender mejor nuestro objeto de estudio: el Movimiento de la Escuela Moderna, su propuesta pedagógica y las finalidades que persigue.

## D)

### EL ORIGEN SOCIOECONÓMICO:

Como consecuencia del análisis que realizamos de los datos recogidos, podemos intentar elaborar una clasificación de los miembros que participaron e irguieron este movimiento pedagógico, antes del 25 de abril de 1974.

Así, encontramos dos grandes grupos. En el primero, sus integrantes se caracterizaban por provenir de familias de holgada posición económica. En el segundo, encontramos profesores que comienzan a ingresar al Movimiento, principalmente, en los últimos años de la dictadura salazarista y en los primeros después del 25 de abril. En este grupo ya encontramos orígenes sociales más diversificadas.

Así, “*el primer conjunto de históricos*” está integrado por aquellos que se revelaron más participativos en los momentos iniciales de la constitución del MEM —para esto tenemos en cuenta la afiliación a la Federación Internacional de Movimiento de la Escuela Moderna, en 1966 (Henrique y otros, 1992, pág. 12) —.

Para una mejor clarificación de la muestra con que trabajamos, a continuación presentamos un cuadro con referencias al número de profesores entrevistados, año de nacimiento, y edad en el año de 1966:

Profesores	Año de nacimiento	Edad en 1966
3	1930	36
1	1932	34
3	1936	30
1	1940	26
1	1943	23

Como señalábamos, “*el primer conjunto de históricos*”, es decir, aquellos que estuvieron en los orígenes del MEM, durante la década del 60, tienen sus orígenes en familias de buen nivel económico.

Los progenitores, o de familiares con quienes vivían, tenían profesiones que revelan una cierta independencia económica: agricultor con propiedades, juez, industrial, médico, ingeniero y profesiones semejantes que, en algunos casos, requieren una formación superior.

Es preciso tener en cuenta que el régimen político vigente en esos años, antes del 25 de abril de 1974, imponía dificultades para el acceso a la educación, pudiendo beneficiar de la enseñanza superior aquellas familias que reuniesen condiciones económicas adecuadas (Medina, 1994).

Como decíamos, el origen socioeconómico de la casi totalidad del “*primer conjunto de históricos*” era relativamente elevado. Apenas grupos sociales como los referidos podían soportar el costo que implicaba encontrar artilugios para escapar a la censura y darse el lujo de atreverse a contactar con un pensamiento discordante del oficial, siempre que esos contactos no fuesen muy evidentes o que no se hiciera mucha ostentación de ellos.

En el Portugal anterior al 25 de abril de 1974, sólo una cierta elite tenía acceso a ideas nuevas, especialmente, a aquéllas que no seguían la misma línea de la filosofía predominante en el régimen del *Estado Novo* (Medina, 1994, pág. 220).

El dominio de la lengua francesa, que era la predominante en nuestros interlocutores, permitía contactar con la cultura e ideas provenientes de los países francófonos.

Parece ser, que la policía política (PIDE) del anterior régimen político se distraía en los cuidados para censurar la entrada de literatu-

ra en otras lenguas que no fuese el portugués. Descansaba, tal vez, en la confianza que le producía el hecho de existir un porcentaje elevado de la población que era analfabeta o escasamente dominaba la lectura y escritura de la lengua materna, como consecuencia de, apenas, 4 años de escolaridad obligatoria (durante algunos años la obligatoriedad para las niñas estuvo reducida a sólo 3 años), y que, por parte del Estado, no había mucha preocupación de hacerla cumplir (Medina, 1994, pág. 223)

En cuanto al substrato ideológico-político de las familias de pertenencia, una de nuestras interlocutoras afirma que: “*eu venho duma família muito tradicional, muito conservadora.*” (Nº 3 - 04.02.98). En el otro extremo, encontramos, en este sentido, la confesión de otra profesora diciendo: “*pertenço a uma família que desde sempre foi perseguida politicamente... o meu pai vem duma família de republicanos.*” (Nº 2 - 22.12.97).

Así, encontramos un gran abanico de opciones en cuanto a las tendencias políticas de las familias de procedencia de estos profesores, objetos de este trabajo.

“*El segundo conjunto de históricos*”, ya evidencia orígenes socioeconómicos más diversificado. El ingreso al MEM de los profesores de este segundo grupo es coincidente con la *Primavera Marcelista*, movimiento político en la línea de continuidad del régimen salazarista, encabezada por Marcelo Caetano que sucedió al dictador Salazar después de su muerte en 1968, período en el cual hubo alguna abertura del régimen, entonces vigente, que “*em breve se veria que não constituiria uma realidade concreta*” (Garcia, 1986, pág. 252).

El abanico de edades de este grupo de profesores entrevistados lo encontramos en el cuadro siguiente (Tomamos como referencia el año de la “*Revolução dos Cravos*”, 1974).

Profesores	Año de nacimiento	Edad en 1974
1	1939	35
1	1941	33
1	1944	30
1	1947	27
3	1950	24
3	1953	21
2	1955	19
1	1956	18
1	1957	17

Con relación a la situación socioeconómica, podemos ilustrar el estado de los sectores sociales más carentes mencionando las palabras del profesor N° 10:

*“Sou filho duma família muito pobre e isso penso que é marcante no meu percurso de vida... foi sempre uma vida muito, muito difícil economicamente... lembro-me que tínhamos, sempre, pouco dinheiro e que a minha mãe mandava-me pedir dinheiro emprestado a uma senhora que era rica... ainda sonho com isso, o drama que era eu percorrer a rua até à casa da senhora, bater à porta, pedir-lhe emprestado, e a senhora emprestava mas, sempre, sempre tecendo comentários que as pessoas tinham que gerir melhor o dinheiro... e eu tinha consciência que, coitada, a minha mãe geria o melhor que podia os magros recursos com que vivíamos.” (11-02-98).*

También la profesora Inácia Santana (01.04.98) recuerda que

*“Entreí ao Magistério porque tive consciência que os meus pais não tinham possibilidades económicas de me porem em Lisboa a estudar...”*

En el “segundo conjunto de históricos” también existen elementos que vienen de familias cuyos progenitores poseían una escolaridad superior, o que evidenciaban un mejor nivel económico, comparativamente a las situaciones que describíamos anteriormente.

Algunos de nuestros entrevistados recuerdan que los primeros contactos con el Movimiento se produjeron en sus primeros años de trabajo docente o, aún, cuando se encontraban en la Escuela de Magisterio. En este último caso, se trata de profesores que entraron al Movimiento, inmediatamente, después del 25 de abril.

## **EL AMBIENTE SOCIO-POLÍTICO:**

La caracterización del ambiente socio-político, que estos profesores hacen, está muy influenciada, y no podía ser de otra manera, por el ambiente social donde vivían y por el nivel de desarrollo de la conciencia política que alcanzaron.

De los profesores que entrevistamos, aquéllos que señalan pocas características, o menos ricas, sobre el ambiente socio-político en que vivieron, son los mismos que reconocen la aparición de una conciencia política tardía y menos aguda.

Algunas de las descripciones del ambiente socio-político que encontramos y que evidencian una cierta calidad pueden, al mismo tiempo, denotar también una falta de implicación en la situación política vivida que nos conduce a entender, que se tratan de lecturas, que se intentan hacer desde fuera, propias del ámbito académico, y se da, especialmente, en profesores con experiencia en la enseñanza superior.

Nuestros interlocutores que evidencian una mayor conciencia política, suelen caracterizar de manera más crítica el ambiente social donde vivían. No se refieren apenas a aquellos aspectos en los cuales estaban directamente involucrados, sino que recogen características menos evidentes del ámbito social nacional e, incluso, internacional para sustentar o explicar determinadas situaciones que vivieron o sufrieron. Así, el nivel de profundidad de las características que mencionan es mayor.

De lo que, hasta aquí, venimos describiendo no se puede inferir que una mayor conciencia política se traduzca en una mejor práctica pedagógica. Es un estudio que falta hacer.

Si tenemos en cuenta la valoración profesional, a veces muy positiva, que hacen otros colegas sobre aquéllos que, a nuestro entender y en función de sus propias palabras, no revelan una conciencia política muy aguda, no podremos afirmar que a mayor conciencia política, exista una mejor práctica pedagógica.

Lo que sí podemos ver en los datos, es que cuando más se ahonda en la reflexión sobre la práctica pedagógica, se produce una comprensión más profunda de la dimensión social que contextualiza el ambiente educativo y, posiblemente, una mayor agudización de la conciencia política.

Tengamos presente que toda la propuesta pedagógica del Movimiento está impregnada de un fuerte componente social y, necesariamente, político.

Del análisis de las declaraciones de nuestros interlocutores sobre la caracterización del ambiente social y político correspondiente al período salazarista, podemos derivar muchos indicadores que ilustren el sistema represivo, opresor y dictatorial de esos momentos (Medina, 1994, pág. 223).

Los que cumplían su escolaridad en el período de la dictadura, en las décadas del 50 y 60, traducen interesantes postales del ambiente educativo, que son reflejos del ambiente político y social, como ilustran sus relatos:

*“... os meninos levavam um fogareirinho de brasas, daqueles de assar sardinhas, pendurado por um arame, que levavam para a sala de aulas para aquecer os pés. Tínhamos que abrir as janelas todas e o nevoeiro do rio no inverno entrava pela sala, não podíamos estar de janelas fechadas.” (Lurdes Pequito - 18.02.98).*

Otra de las profesoras entrevistadas añade su experiencia de vida en las aldeas:



*“... o meu pai ia-me levar numa carrocinha no 1º Ano, eu era pequenina. A partir do 2º Ano, comecei a ir de bicicleta com várias pessoas. Não havia transportes nessa altura. iam várias pessoas que saíam muito de manhãzinha, tipo sete e meia, com aquele frio todo. De luvas nas mãos, íamos de bicicleta. Tínhamos aulas às oito e meia e levávamos uns tupperwears com comida. Comíamos e passávamos lá o dia.” (Nº 7 - 26.02.98)*

Más adelante, esta entrevistada recuerda que

*“... nas aldeias não se faziam exames da 4ª Classe. Toda a gente ia fazer exame à vila mais próxima que era sede de Concelho. Todos iam de carroça, com uma roupa própria para esse dia, feita especialmente...”*

El ambiente social predominante en esa época reforzaba, también, una perspectiva negativa de la educación que afectaba, principalmente, a las mujeres:

*“Antigamente as raparigas que não queriam estudar não tinham problema nenhum... a minha mãe dizia que as raparigas não precisavam nada de estudar...” (Nº 3 - 04.02.98).*

Esta misma profesora nos ilustra el énfasis que se hacía sentir en la separación de las clases sociales a través del tipo de escuela que escogían:

*“... não podia ir para o Liceu porque a minha família tinha uma origem um pouco mais elevada, então eu não me podia misturar com... a ralé, como se costumava dizer.” (04.02.98).*

En relación con el peso del ambiente social, la profesora Isabel Pereira (09.02.98) confiesa que *“eu tinha um destino: ser dona de casa”*. La profesora Nº 7 (26.02.98) recuerda también que

*“era suposto que eu ia ficar como doméstica. A 4ª Classe era a meta que os meus pais tinham estabelecido para mim... a rapariga ficava em casa. Era essa a mentalidade da época.”*

Esta misma profesora, más adelante en su intervención, admite que

*“a única coisa que o meu pai achava que eu poderia fazer, ou seja, o curso que poderia dar-me, era o de professora, porque era mais barato. Também era o curso que correspondia mais àquilo que o meu pai achava que devia ser para uma mulher: ser professora ou enfermeira.”*

La profesora Odete Xarepe (02.05.98) nos recuerda que

*“... das minhas primas nenhuma havia estudado, naturalmente o meu caminho também iria ser esse, ou ir para a costura como as minhas primas mais velhas ou ficar em casa.”*

Los profesores que provienen de aldeas más alejadas en el interior, presentan una imagen de una realidad más cruda, si ésta que hemos descrito no era lo suficiente:

*“A estrada da minha terra foi construída... andava eu na escola primária... foi quando se construiu a primeira fonte, (que) não é (a mesma coisa que) água canalizada em casa. Os poços de água eram longe da aldeia. Tinha que se ir buscar em potes à cabeça ou em burros com cântaros de lata... Eram as mulheres que a iam buscar em potes que traziam à cabeça... Ia-se à fonte ao fim da tarde, depois do trabalho do campo... as mulheres, as raparigas casadoiras...” (Nº 16 - 11.03.98).*

Este profesor menciona la aparición de un fenómeno social provocado por la situación económica de gran carencia (“a vida naquela altura era duma pobreza impressionante”) que se vivía en esos momentos: la emigración (Medina, 1994, pág. 218).

*“... nos anos 60 tudo começou a mudar. A minha aldeia, a ser bastante afectada com a emigração para a França... os homens vão para França clandestinamente, atravessavam a fronteira com o risco de serem presos.” (11.03.98).*

También, recuerda un aspecto interesante que comienza a surgir en esos años

*“... as pessoas iam para lá (emigravam). Viam outras coisas e então começaram a querer que os filhos também tivessem outras perspectivas... começou a haver a ideia de os filhos irem estudar... que era continuar a estudar depois da escola primária.”*

Con relación a las consecuencias laterales de la emigración, es interesante recoger las palabras de la profesora N° 1, nacida en el extranjero, que afirma:

*“Muitos dos portugueses que emigraram tinham uma mentalidade bastante aberta. Senti, quando eu vim, que a maneira em que fui educada era muito diferente da de muitas raparigas do meu tempo e daqui de Portugal. Acho que tinha uma mentalidade muito diferente...”* (02-04-98).

El ambiente familiar y el medio social donde se vivía, en muchos casos se cruzan y se funden con el ambiente socio-político de esos momentos, como ya vimos anteriormente:

*“Na aldeia não havia uma tradição política, pelo contrário, a política era vista com alguma desconfiança.”* (N° 16 - 11-03-98).

Los primeros años de la década del sesenta todavía corresponden a los más negros del régimen fascista que dominaba el país. No obstante, comienzan a aparecer algunos sectores sociales que intentan iniciar algún proceso de cambios. Algunos recuerdan que

*“Era a época dos anos 60, 61, de grandes perturbações, de lutas estudantis em Portugal, que foram reprimidas muito duramente.”* (Sérgio Niza - 07.01.98).

En ese contexto, el mayor peligro para el régimen dictatorial consistía en las ideas, especialmente, aquéllas opuestas a las defendidas por el sistema. Por eso, las personas que tenían la osadía de pensar de manera divergente constituían una amenaza, por lo que cualquier ciudadano era objeto de sospechas. El profesor Sérgio Niza recuerda que:

*“... não havia questões de perigo intelectual para a polícia política. Todo o perigo intelectual era logo um perigo político... e todo o que tivesse uma acção...”* (07.01.98).

La educación era uno de los sectores reprimidos, por ser un espacio de difusión de ideas donde podían actuar personas más lúcidas y con ideas propias (Medina, 1994, pág. 218). La profesora Isabel Pereira (09.02.98) nos recuerda el peligro de las personas más participativas en ese sector. Ella cita a una profesora que es mencionada en capítulos anteriores de este trabajo.

*“Eles tinham a certeza que a Maria Amália (Borges Medeiros) era uma pessoa altamente perigosa para o regime, porque era uma pessoa de acção.”*

En entrevista de 07-01-98, el profesor Sérgio Niza reconoce, con sus palabras, la existencia de una vertiente política en cualquier intervención cultural. Recogemos su expresión sobre la policía política, que estaba especialmente atenta con los individuos que manifestaban determinadas características de intervención social:

*“O facto de eu conviver, de reunir com as pessoas, ser muito activo, isso levantava suspeitas. Só não pertencia a nenhum partido político. Mas, efectivamente, eu era eminentemente político, sempre fui, desde que descobri essa atracção para a acção na “cidade”. E é verdade, eles [a PIDE] tinham razão: eu era político... eles fizeram-me dar cada vez mais intencionalidade política aos meus actos... a origem do meu entendimento era cultural... era difundir a cultura. Mas à medida que me iam colocando obstáculos, em vez de me atemorizarem, como eu continuava, ia dando cada vez mais intenções aos meus actos e percebendo que os meus actos eram políticos. Eles cada vez erravam menos... eles iam construindo a sua própria razão. No princípio era um acaso, e o acaso tornou-se intencionalidade.”*

El papel de la represión aparece en distintos ámbitos sociales, de manera que

*“... a política de então condicionava fortemente os comportamentos das pessoas e reprimia ferozmente qualquer tipo de associações.”* (Júlia Soares - 07.01.98).

El control que se ejercía sobre la población se reflejaba en el ambiente muy frágil de la profesión de docente en esos años:

*“Tive de fazer uma declaração a dizer que não fazia parte de nenhuma organização subversiva para poder entrar na função pública. Tínhamos que pedir licença para casar ou para sair para o estrangeiro.” (Lurdes Pequito - 18.02.98)*

Aquel que se atrevía a salir de los límites que eran determinados por la autoridad de ese tiempo se arriesgaba a mucho, como nos refiere la profesora N° 1 (02.04.98):

*“... fui proibida de ensinar. Fui mesmo proibida de ensinar, mesmo até num colégio particular... não tinha idoneidade política. Tinha um papel a dizer que não tinha.”*

Como indicador de la persistencia de un espíritu de lucha y cooperación, surgían algunos mecanismos de defensa en relación con la situación represiva, como encontramos en las siguientes palabras:

*“... existia bastante solidariedade entre as pessoas que eram contra o regime, fossem lá comunistas ou não fossem. Na altura, quando a gente se encontrava, não íamos discutir se éramos comunistas ou se não... éramos anti-salazaristas.” (N° 2 - 22.12.97).*

A pesar de los riesgos que cualquier comportamiento, que salía de lo establecido, llevaba consigo, las personas jugaban (o se jugaban) dentro algunos límites. La educadora Ana Oliveira (05.02.98) nos recuerda su camino de aprendizaje, con el fin de “respirar” dentro de las márgenes toleradas en la escuela, en su papel de alumna:

*“A gente sabia muito bem... controlar os limites de faltas... tudo aquilo era muito claro... a nossa margem de manobra dentro disso... sabia furar o esquema dentro da legalidade.”*

Teniendo en cuenta los datos que recogimos, entendemos que, desde las instancias superiores se privilegiaba la obediencia por sobre el desarrollo de la autonomía. Nuestros interlocutores recuerdan el tipo de relación que se establecía con las autoridades:

*“... o reitor estava ali e a gente sabia, quando passava por ele, passava bem direitinha, cerimoniosamente...” (Ana Oliveira - 05-02-98).*

La omnipresencia del régimen se hacía sentir. La profesora Odete Xarepe nos recuerda algunas situaciones vividas en su día a día (Llamamos la atención en la cita siguiente la característica del esquivar la mención del nombre de la PIDE, la policía política del régimen. El régimen de ese momento sabía que un misterio innominado refuerza el mensaje de miedo y poder):

*“Lembro-me de ir para o Café e dizerem: estão ali... estão ali os que a malta diz... não se pode falar mal... Lembro-me de ter um certo receio de algumas coisas não poderem ser ditas porque podiam estar ali...” (02.05.98)*

Después de la muerte del dictador, en 1968, que coincidió con una época de fuertes mudanzas en el resto de Europa, especialmente en Francia, se reforzó la idea de que el cambio debía irse construyendo, y se comenzaron a vislumbrar, con más nitidez, otras perspectivas. En esa línea, la profesora N° 17 el 29-01-98 nos contaba su experiencia como alumna en la enseñanza superior en el año 1968:

*“... em Maio de 68 estava eu no Técnico. Faziam-se colóquios lá dentro, o Zeca Afonso ia lá. Havia toda uma cultura que vivi, que defendi, que pratiquei, mas não numa forma organizada politicamente. Isso só tive após o 25 de Abril.”*

El profesor Sérgio Niza recuerda este período de una manera destacada, como un momento de cambio, o mejor dicho, como un tiempo de preparación que posibilitó un después, o sea, el inicio de un momento histórico que resultó en un 25 de abril de 1974.

*“Foram tempos maravilhosos, entre 69 e 74, o pré 25 de Abril, ou pró 25 de Abril. Foi de facto deslumbrante, foram anos maravilhosos, de muito trabalho, de grande entusiasmo... O regime tinha mudado, as pessoas já respiravam doutra maneira, apesar de ser ainda uma ditadura... estava já o Marcelo Caetano.”*

Este período es coincidente con el resurgimiento del Movimiento de la Escuela Moderna, como veremos más adelante, contex-

tualizado en un ambiente de cuestionar y de problematizar la vida del país en el que se comenzaron a vislumbrar otras perspectivas de mejoras políticas y sociales.

Las personas estaban atentas a estas oportunidades de cambio, así la profesora N° 7 recuerda ese período porque:

*“... era uma altura em que a gente fervia de impaciência, a gente tinha que arranjar alternativas porque não se podia viver assim... houve quem saísse do país. Quem cá ficava tinha que arranjar alternativas. E as nossas alternativas eram muitas. Eram grupos onde a gente tratava de organizar as coisas da terra, eram grupos de saúde... havia variadíssimos grupos.” (26.02.98).*

La profesora N° 17 trae a la memoria, también, la insatisfacción que sentía en esos momentos:

*“Eu tinha a sensação, mas nada politizada, que era preciso mexer, que era preciso romper aquilo. Aquilo estava tão apertado que nos começámos a sentir asfixiados.” (29-01-98).*

Los datos nos indican que, en esa época, se consolidaron algunos grupos más contestatarios y se afianzó el valor de la organización para concretizar algunas iniciativas, utilizando la protección del grupo como escudo donde refugiarse y buscar energías. El profesor Sérgio Niza afirma que:

*“estávamos numa fase da vida portuguesa que precisávamos estar em interajuda mais viva do que, provavelmente, noutra (momento)... também era um risco, e quem se arriscava já se auto-seleccionava... os professores teriam medo, e os que ousavam fazê-lo já constituíam uma fratria.” (07.01.98).*

Esta afirmación resulta interesante para ayudarnos a comprender el contexto de aparición de un movimiento asociativo como el que estamos a analizar. También se detecta el emerger de otros movimientos sociales:

*“... havia um movimento muito interessante na Assistência ligado aos institutos da Direcção Geral de Saúde e Assistência. Pessoas muito interessantes, muito vivas, muito inovadoras, fa-*

*ziam coisas espantosas... que, depois veio rebentar na capela do Rato e nos movimentos contra o colonialismo... mas saía dali, daquelas pessoas que eram espantosas.” (Sérgio Niza - 07.01.98).*

Las consecuencias en el ámbito de la pedagogía también comenzaron a hacerse sentir. La profesora N° 3 afirma que:

*“Na altura, nas escolas particulares é que havia alguns projectos pedagógicos interessantes... no ensino particular era o único espaço onde se faziam experiências pedagógicas...” (04.02.98).*

Nuestros interlocutores señalan la existencia de algunas experiencias pedagógicas que se desarrollaban en algunas instituciones educativas

*“... que são marcos na história da pedagogia portuguesa, que era a Pestalozzi, A Torre, o Fernão Mendes Pinto, o Helen Keller. Na história do Movimento o Helen Keller é fundamental. Foi ali que começaram o Sérgio e a Rosalina.” (N° 1 - 02-04-98).*

Posiblemente, algunas escuelas, con determinadas características, constituían un refugio para muchas familias, fundamentalmente, por proximidad ideológica.

*“Normalmente, aquele tipo de pais que andavam naquelas escolas eram... estávamos em família... nós podíamos fazer essa experiência da iniciação à língua materna de uma maneira mais distendida” (N° 3 - 04-02-98).*

Algunos sectores sociales estaban organizados en la lucha para el cambio. Varios entrevistados señalan, en este sentido, el trabajo de los llamados “*cristianos progresistas*”, grupo al cual algunos pertenecían o, por lo menos, estaban próximos:

*“Nessa altura, os católicos progressistas tentavam, de alguma maneira, influenciar a igreja com outra postura...” (Ana Oliveira - 05-02-98).*



*“Havia um conjunto de católicos progressistas muito activos, muito determinados, muito sem medo, que tentaram mudar muitas coisas...” (Sérgio Niza - 07.01.98)*

Uno de los entrevistados menciona su paso por la *Juventude Operária Católica (JOC)*, recordando que

*“A JOC em Évora, mesmo a nível nacional, sempre teve uma posição chamada dos cristãos progressistas, de tal modo que a própria hierarquia católica nunca viu com bons olhos a JOC... Lembro-me que tinha muito pouco a ver com os aspectos mais de religiosidade, entendendo como ir a missa. Não era tanto isso. Era, fundamentalmente, a perspectiva que vinha dum cardeal muito conhecido, o cardeal Cardain, acho que era belga, que era responsável mundial da JOC... ele tinha 3 palavras como estratégia fundamental de formação dos jovens operários cristãos. Era Ver, Julgar e Agir. Era muito nesta perspectiva em que, nos pequenos grupos de jovens trabalhadores, nós víamos os problemas, julgávamos e organizávamos acções, normalmente acções de solidariedade, de denúncia de situações.” (Nº10 - 11-02-98).*

Otra cuestión de mucho peso marcaba también esa época:

*“... a guerra colonial... isso marcava muito a juventude dessa altura. Marcava as famílias, sobretudo, quando nós fazíamos 18 anos que tínhamos que dar o nome para a tropa, aí a preocupação das famílias aumentava...” (Nº 16 - 11.03.98).*

En los años más próximos al 25 de abril, el clima social de insatisfacción aumentó. Algunos de nuestros interlocutores confiesan su participación junto con los grupos opositores al régimen:

*“... não havia semana nenhuma em que não houvesse confronto com a polícia. A cidade universitária estava em estado de sítio.” (Nº 16 - 07.04.98).*

*“Houve momentos de grande radicalização da luta estudantil... houve greves por todo o lado, cortes de rua. Os confrontos com a polícia de choque eram diários... calçadas inteiras que eram descascadas...” (Nº 22 - 13.02.98).*

La llegada del 25 de abril fue vivida, por todos, como un acontecimiento único y con gran trascendencia en todos los niveles.

Hasta no definirse la situación, algunos recibieron este acontecimiento con algún escepticismo:

*“... não sabíamos muito bem o que é que era e o que é que ia a acontecer, que tipo de movimento era aquele, se era um golpe palaciano, se era uma coisa corporativa. Estava-se um bocado expectante, um bocado assim às voltas para um lado e para o outro. Penso que aí a movimentação popular foi muito importante para ultrapassar um bocado aquilo que se pretendia fazer inicialmente... que era só appear o Presidente da República e o Primeiro Ministro e não fazer grandes alterações. Agora penso que ultrapassou largamente isso, de facto, houve grandes modificações.” (Nº 22 - 13.02.98)*

Para todos, esta fecha constituye la referencia de un acontecimiento histórico. Para algunos, marcó el despertar de la conciencia política, hasta allí dormida por voluntad del sistema político vigente hasta ese momento:

*“Para mim o 25 de Abril foi assim... qualquer coisa que marcou a... a minha maneira de ser... Foi... tudo, tudo o que aconteceu... Quando eu ouvi dizer... aquela parte da liberdade, quando me fui apercebendo o que estava a acontecer na sociedade, foi-se dando uma transformação enorme e um desejo de participar nestas coisas todas. Para mim o 25 de Abril foi assim... é a gente, e agora é altura de fazer alguma coisa. Portanto, eu meti-me em tudo o que podia. Eu fiz parte daquelas estruturas pré-sindicais, eu fiz parte do grupo que implantou o sindicato...” (Odete Xarepe - 02.05.98).*

El 25 de abril de 1974 constituye el antes y el después para todo y para todos, no sólo al nivel del país, sino también en cuanto personas individuales. La revolución trajo alteraciones de inmensa magnitud y provocó cambios en todos los ámbitos. Todo el discurso de nuestros interlocutores está permanentemente impregnado de este antes y después del 25 de abril, tanto de una manera explícita, como también en un discurso en el que aparece este acontecimiento como obvio e integrado en el día a día.

Para algunos esta revolución fue el culminar lógico de un proceso en el que participaron ahincadamente. Para otros, fue el despertar a

una nueva realidad y el darse cuenta de una dimensión de lo real con la que convivían diariamente antes de esta fecha histórica pero que, hasta esos momentos, no la habían percibido.

Varios de nuestros interlocutores confiesan haberse embarcados en un proceso de conquista de la libertad y de consolidación de la democracia. Todos ellos apostaron por las posibilidades de la escuela en el ámbito de esta construcción social. En los primeros años, algunos confiesan haber dispersado energías participando en otras actividades, aunque también necesarias socialmente. Paulatinamente se fueron concentrando en descubrir y potenciar el ámbito de la educación como espacio privilegiado de intervención y construcción social.

## **GRUPOS DE PERTENENCIA, CONSCIENCIA POLÍTICA Y MILITANCIA:**

El hecho de analizar los grupos a que pertenecían los profesores entrevistados antes de su entrada al Movimiento, nos da una preciosa información, entre otras, con relación a su conciencia socio-política y a su intervención social.

Vamos encontrar situaciones que tienen que ver con grupos de jóvenes que sentían necesidad de encontrarse, grupos constituidos en las escuelas secundarias, en las facultades donde estudiaban, en el Magisterio, grupos que eran integrados por adultos, en los cuales la preocupación incidía, fundamentalmente, sobre problemas de índole social. Casi todas las experiencias de pertenencia a otros grupos corresponden al período anterior al 25 de abril.

La mayoría de nuestros interlocutores que admiten haber pertenecido a algún grupo, en su adolescencia o en su primera juventud, son los que manifiestan también una mayor conciencia política desde muy temprano. Son ellos, principalmente, los que reconocen haber entrado al Movimiento llamados por sus principios sociales y no tanto por el camino de las técnicas pedagógicas.

Varios de ellos señalan que pertenecieron, en el tiempo de la dictadura, a grupos cuyos elementos sentían necesidad de reunirse argumentando motivaciones de necesidad cultural.

Verificamos que la dimensión política subyacente a las problemáticas culturales y sociales emerge, inevitablemente, en estos grupos. La profundización de temas o problemas denominados culturales derivaba, en muchos casos, en un análisis político de la realidad.

Lógicamente, la necesidad de sobrevivencia en esos años de represión agudizaba el ingenio en cuanto a presentar al grupo como de-

dicado a actividades culturales, lo que, parece que, resultaba más neutro e ingenuo a los ojos del régimen.

En esta línea, una profesora, cuya infancia y adolescencia transcurrió en Oporto, nos cuenta que:

*“... pertencia a um grupo de jovens... (que) tínhamos alguma acção, não directamente política..., que considerávamos... e é cultural. Chegámos a publicar um jornal para jovens... Com 17, 18 anos, fazíamos entre nós debates... fazíamos algum teatro, líamos em comum, em conjunto.” (Nº 2 - 22-12-97).*

Otro profesor, en otro punto del país, en Évora, también confiesa que:

*“... havia um grupo que se juntava muito... O Café Portugal era onde a malta se juntava... havia alguns moços com preocupações... Líamos determinados livros e discutíamos... não propriamente ligados a partidos políticos... era mais cultural, se bem que tinha alguma coisa política... líamos coisas de Sartre e discutíamos...” (Nº 12 - 27-12-97).*

En Lisboa, una de nuestras interlocutoras recuerda su relación con:

*“... um grupo de pessoas que, antes do 25 de Abril, (tinha como) perspectiva estudarmos materiais, livros, etc. para aumentarmos a nossa consciência política.” (Nº 17 - 29-01-98).*

El profesor Sérgio Niza también refiere su experiencia en la organización de grupos de intervención cultural:

*“... constituí com outros alunos um grupo de estudo sobre o existencialismo e lemos os autores italianos, franceses, etc. sobre o existencialismo.” (07-01-98).*

Son varios los entrevistados que admiten su pertenencia a grupos dentro del ámbito educativo:

*“... na altura estava envolvido em coisas das associações de estudantes, isto, antes do 25 de Abril... a nossa reivindicação, na altura nos liceus, era pelo direito a ter uma associação, como acontecia no ensino superior... aquilo não era propriamente um movimento clandestino, mas não era legal.” (Nº 22 - 13-02-98)*

*“... eu pertencia na universidade a um grupo de opositores ao regime. E éramos muito militantes.” (Nº 1 - 02-04-98)*

El entrevistado Nº 22 (13-02-98) confiesa su implicación en grupos, desde antes del 25 de abril de 1974, que desarrollaban actividades que excedían el ámbito educativo.

*“... desde os 15, 16 anos já estava ligado a um trabalho de colectividades... plataformas que se encontravam para trabalhar em bairros... a malta fazia a distribuição de comunicados, de vinhetas fabricadas em casa, com aquelas fitas de papel de embrulho que têm cola. Íamos pela rua e espalhávamos pelos candeeiros... em 72, 73, 74 organizávamos manifestações de rua.”*

Este docente clarifica la orientación y los objetivos del grupo a que pertenecía refiriendo que:

*“... a tendência, a que eu estava ligado, questionava o papel da própria escola... trazia uma outra perspectiva dos papéis dos estudantes. Eram as vanguardas conjunturais...”*

Mencionábamos anteriormente la intervención realizada por los llamados “*católicos progresistas*”. En esa línea, encontramos las palabras de la Educadora Ana Oliveira, que en 05-02-98 contaba que:

*“Havia um grupo na Parede chamado “O Foco” que promovia debates no salão paroquial sobre temas que interessavam à juventude. Eu pertencia a esse grupo. Alguns dos dirigentes, amigos nossos, eram dos tais católicos progressistas, universitários com algumas ideias que se reuniam para, de certa maneira, fazerem apostolado...”*

El profesor Nº 10 recuerda también que:

*“Com 12 anos aderi à JOC (Juventude Operária Católica) onde me fiz muito num quadro social e, digamos, num quadro de justiça social... rapidamente bebi os princípios da justiça social. Vim, ainda, depois a ser dirigente diocesano. Entrei aos 12 e estive até aos 18 anos.” (11-02.98).*

Otros profesores, que también vivieron activamente los momentos del *pro-25 de abril* (según palabras de Sérgio Niza), nos cuentan de su participación en diferentes grupos:

*“... as pessoas que me rodeavam... eram todas pessoas que, do ponto de vista político, não estavam conformes... Tínhamos um núcleo muito forte... Enquanto a princípios políticos, eram todas pessoas que se situavam à esquerda do regime... algumas eram daquele grupo dos católicos progressistas da Capela do Rato ou andavam por lá perto. Outros, eram arquitectos, advogados, professores... todos profissionais liberais.”* (Nº 7 - 26-02-98).

El profesor Nº 22 que, desde muy joven, participaba en organizaciones estudiantiles y políticas, el 13-02-98 nos contaba que:

*“... eu estava muito ligado a organizações populares de base, comissões de moradores, comissões de bairros. Participava no movimento de ocupação de casas devolutas... fazia animação de colectividades... promovia cinema para crianças...”*

La profesora Odete Xarepe observa que la participación debía darse en todos los ámbitos posibles, así expresa que:

*“... também como católica... as pessoas tinham que ser as primeiras a dar o exemplo... achava que a mensagem de Cristo nos levava a estar nas coisas. Tínhamos que ajudar os que precisavam... Achei que havia uma grande semelhança entre todos os ideais que o 25 de Abril veio trazer e os ideais que eu defendia e acreditava dentro da igreja...”* (02-05-98).

En los tiempos más “*quentes*” después del 25 de abril, algunos de ellos se dedicaban de lleno a “*fazer a revolução*”, aportando su contribución, en algunos casos, también, en campos paralelos a su trabajo como profesor:

*“Eu desenvolvi uma actividade ... foram anos, aliás foi até 82, eu já estava a trabalhar como professora, em que não tive nem noites nem sábados nem domingos nem férias. Uma coisa assim muito comprometida.... Eu não tinha tempo para nada. Achava que não podia perder nem um segundo no meu pequeno contributo no âmbito em que eu trabalhava.”* (Nº 17 - 29-01-98)

La profesora N° 7 confiesa su salida al campo de batalla, para cumplir su compromiso como ciudadana:

*“... dá-se o 25 de Abril em 74, e achei que onde eu fazia falta era no ensino público e saí (do particular)... Fui para a escola pública, cheia de força. Achei que tudo o que eu tinha andado a acumular desde há vários anos, com várias experiências, agora, ia-me servir neste período fantástico que nós passámos.” (26-02-98)*

Este período de gran efervescencia se extendió hasta algunos años después del 25 de abril. Las referencias más significativas de participación en otros grupos, diferentes del Movimiento, aparecen hasta los primeros años de la década del 80. Después, parece ser, que la mayoría de estos profesores fue encontrando su espacio de intervención social en el ámbito del Movimiento, o mejor dicho, a partir del Movimiento.

En los tiempos más recientes, encontramos que nuestros informantes reconocen que, cuanto más comprometidos e involucrados están con su trabajo en el Movimiento, menos participación tienen en otros grupos que no tengan directamente a ver con su trabajo pedagógico. Ahora, ellos entienden su trabajo como un quehacer con una dimensión social y política significativa.

Diversas explicaciones podemos elaborar en relación con este aspecto. Una de ellas, tiene que ver con la disponibilidad de tiempo, ya que la vida profesional se volvió más absorbente.

Otra explicación, apunta a que, posiblemente, encuentran en el MEM un espacio donde se pueden realizar profesionalmente y como ciudadanos, cumpliendo, desde este ámbito, la necesidad de intervención social.

También, la edad puede ser otro factor que podemos tener en cuenta, aunque todos nuestros entrevistados se encuentran en un período de su vida en el que se puede encontrar el punto alto de produc-



tividad social. La mayoría de los entrevistados pertenece, en estos momentos, a la faja de edad que va de los 40 a los 50 años, como lo podemos apreciar en el cuadro siguiente:

De 60 a 68 años	De 50 a 59 años	De 40 a 49 años
8 docentes	5 docentes	9 docentes

Con relación a la participación directa en partidos políticos, encontramos pocas referencias a esta dimensión. Dicho de otra manera, estos profesores no manifestaron que, actualmente y en los últimos años, hayan tenido o tengan una aproximación a los partidos políticos. Puede ser también que estén, todavía, poco cómodos para manifestarse hablando de su intervención partidaria, por alguna razón que no conseguimos detectar.

La participación en la política partidaria se extendió, en su fase más activa, desde la legalización de los partidos políticos, en 1974, hasta los primeros años de la década del 80.

Cuando confiesan su participación en organizaciones partidarias, muy pocos de ellos lo hacen de manera clara y asumida. Una de las profesoras cuenta su participación en las células comunistas, en los tiempos “quentes” de la Revolución, de manera un poco avergonzada, desvalorizando la importancia de esa intervención, como motivo casi de humor. El profesor José Júlio Gonçalves en entrevista del 29-12-97, minimiza la importancia de su intervención como fundador de un partido de izquierda, la União Democrática Popular (UDP):

*“... fui procurado para assinar um abaixo-assinado... Telefonaram-me um dia para casa a ver se eu queria assinar... Aderi àquilo dum a certa forma inocente... Não tive participação nenhuma, foi só assinar o papel. Mas depois, efectivamente, liguei-me e com o tempo vim fazer um trabalho mais ao nível sindical e ao nível autárquico... isto há alguns anos atrás.”*

Como afirmábamos, la mayoría de los entrevistados no evidenció su participación en partidos políticos. Por el contrario, actualmente, varios de nuestros interlocutores insisten en la necesidad de pertenecer a movimientos, más que a partidos, como espacio de realización e intervención social y política.

La declaración de la profesora N° 2 en entrevista del 22-12-97 es clara en ese sentido:

*“... às vezes apetecia-me meter-me nos movimentos ecologistas... nunca em partidos, nunca, nunca tive esse lado, acho que aquilo é muito... muito... fechado... estratificado. Detesto gente a mandar em mim. Não gosto que me imponham ideias, que é uma coisa que eu não sinto no Movimento, por exemplo... este lado de militância, ser cidadã, intervir como cidadã, isso para mim... se não fosse ali tinha que ser noutra lado. E só não vou para outras coisas porque sei que não me posso dispersar por tudo. Então ficava maluca e não fazia nada.”*

Reforzando esta postura de intervenir políticamente en la sociedad, sin ser desde una base partidaria, recogemos la declaración del profesor N° 10 que señala:

*“... tenho uma imagem de independente na cidade. As pessoas sabem que eu, que a minha forma de estar, tem sido mais uma forma de intervenção cívica. As pessoas conhecem-me, por exemplo, de associações. Sempre fui politicamente muito activo nessas questões, mas partidariamente nunca tive qualquer intervenção.” (11.02.98).*

Es interesante constatar que aquellos que admiten, por un lado, haberse aproximado al Movimiento por un gran deslumbramiento por las técnicas y la organización del trabajo pedagógico (de alguna manera la parte más visible de la pedagogía), por otro, manifiestan que son conscientes de una cierta ingenuidad a nivel político, conciencia ésta que sólo vino a desarrollarse más tarde.

También encontramos algunas situaciones totalmente opuestas. Así, algunos profesores manifiestan que:

*“... quando eu entrei lá... rapidamente percebi que era ali. Que ali havia alternativas para a educação que eu andava à procura. O Movimento tinha uma alternativa para a educação. Estava ali a minha alternativa que eu procurava para a educação... que eu não tinha encontrado ainda na UDP, que era o meu partido, e noutros partidos também não... muito rapidamente me pareceu isso.” (Nº 17 - 29-01-98).*

En la misma línea de desarrollo de la conciencia política, el profesor Nº 10 en entrevista de 11 de febrero de 1998, nos informa que:

*“... desde o primeiro momento... a minha adesão ao Movimento, não veio tanto das técnicas mas sobretudo dos princípios, os princípios políticos, mas sobretudo deste princípio duma escola para o povo, duma escola de intervenção social, onde os meninos eram cidadãos e faziam ali a aprendizagem intensa da cidadania. Foi isso que muito me chamou.”*

El profesor Sérgio Niza el 07-01-98, nos confesaba que:

*“... eu queria era trabalhar com as pessoas... tinha uma noção do social muito viva, da intervenção social... eu sabia que era com os outros que se podiam fazer coisas... não tinha sentido fazer coisas sozinho. Desde muito novo apercebi-me disso. Primeiro, por uma grande motivação cultural, que já extrapola a cultura enlatada. A cultura como intervenção cívica. Essa é a força anterior e depois a cultura transforma-se em pedagogia.”*

Como explicábamos anteriormente, para algunos de estos profesores, el camino de desarrollo de la conciencia implicó una construcción diferente. El profesor José Júlio Gonçalves recuerda que, en los inicios de su aproximación:

*“... de alguma forma (o MEM) veio ao encontro da minha maneira de ser, não digo tanto ideológica, política, onde eu estava a dar os primeiros passos a esse nível, mas veio ao encontro da minha maneira de ser, não querer trabalhar como fui ensinado... A imagem que eu tinha da escola era pouco gratificante para comigo.”*

Este mismo profesor confiesa, como argumento para una adhesión más firme al Movimiento, la existencia de un proceso que se desarrolló con él mismo en el que:

*“... aquelas ideias... vinham ao encontro da minha maneira de ser... as práticas do Movimento apontavam muito para a ques-*

*tão da democracia dentro da sala de aulas, a participação dos alunos ao nível da decisão... isso tudo, de certa maneira era liberdade... tudo era coincidente.”*

y agrega que:

*“... comecei a ler algumas coisas sobre educação... a questão das colónias, a independência de Moçambique, os textos de Samora Machel sobre educação. Uns, também da Albânia sobre educação de Enver Okxa, alguns marxistas... e isso começou a fazer algum eco... Quando eu comecei a encarar o Movimento com mais seriedade... Foi a partir dessas leituras (que) comecei a virar-me mais para as questões pedagógicas. Da consciência política, ideológica que, entretanto, tinha adquirido, comecei a sentir que o Movimento tinha muito a ver com isso... já não era só o pensamento intuitivo, mas era também o pensamento ideológico... as propostas que o Movimento fazia eram mesmo de uma democratização da sociedade, a participação de cidadãos, a formação de cidadãos participativos, intervenientes na sociedade. As propostas do Movimento comecei a entendê-las assim nessa altura... e por isso comecei a investir mais no Movimento. Tinha deixado outras coisas.”*

Este proceso de crecimiento no era pacífico. Surgían conflictos de visiones del ambiente en el que se vivía:

*“... tive pegas enormes com os sindicalistas porque achavam que isso do Movimento, isso de trabalhar na escola e na sala de aulas, isso não era nada. A ideia era que primeiro tinha que se fazer a revolução, primeiro muda-se a sociedade e depois muda-se a escola... eu entendia que não, uma coisa não exclui a outra. Da leitura que fiz de Freinet, nalguns livros, disse isso.” (29-12-97).*

La profesora Inácia Santana afirma la importancia del trabajo en el seno del Movimiento y el papel de los compañeros para su formación:

*“... as formas de estar na escola que me marcaram, as maneiras de estar das pessoas umas com as outras. O sentido crítico, a reflexão sobre as coisas, os valores políticos, que no fundo também criaram afinidades... Acho que também descobri este lado da política no próprio Movimento... fui descobrindo com as pessoas do Movimento ao longo destes anos de convivência com as pessoas.” (01-04-98)*

La profesora N° 7 y el profesor N° 10 refieren otros caminos para llegar al despertar de la consciencia política:

*“Do ponto de vista da política, eu acho que são muito mais as experiências que eu recolho durante a infância. O que me faz a mim ser de esquerda não são tanto as coisas que eu leio, mas é o sentimento de injustiça que se vivia no Ribatejo... ver as pessoas que ficavam sem trabalho...” (26-02-98).*

*“Desde que me recordo... ainda no outro dia vi algumas redações que eu fazia na escola primária... eram muito marcadas por esse sentimento de busca, de justiça, de sentido social... talvez tenha nascido de algumas situações que me são muito marcantes em termos de memória da minha infância.” (11-02-98).*

La profesora N° 17 también nos recuerda que:

*“... meses antes do 25 de Abril foi quando eu comecei a minha formação política. Uns três ou quatro meses antes, com amigos... começámos a ler uns livros...” (29-01-98).*

La carta pedagógica, a la cual, más adelante, nos dedicaremos a su análisis, era vista como una referencia significativa en el proceso de desarrollo de la conciencia política:

*“... a carta pedagógica do Movimento, aquela primeira folha dos princípios muito ideológicos... eu adorei aquilo... porque foi ao encontro das coisas que eu pensava... identifiquei-me de tal maneira com aquilo. Aliás durante muitos anos a gente falava daquilo como referência, a carta foi muito importante.” (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).*

Con relación al desarrollo de la conciencia política, en todos ellos su crecimiento fue gradual, habiendo algunos saltos en momentos de crisis o situaciones muy significativas.

Es importante reconocer el papel del ambiente social de los primeros años después del 25 de Abril y también el ambiente que se propiciaba desde el Movimiento, que pueden haber contribuido para el desarrollo de una más fuerte conciencia política.

Para algunos de los profesores entrevistados, el ambiente social de donde venían, alimentaba este crecimiento. Para otros, como decía-

mos en otro lado, el acontecimiento que constituyó el 25 de abril fue el terremoto decisivo a partir del cual se fue consolidando esa conciencia. Por último, encontramos otro grupo que comenzó a darse cuenta de una realidad política y social, hasta ahí ignorada, y asumir que también podían participar en la construcción de la realidad social, a partir de la reflexión cooperativa de las prácticas pedagógicas que se hacía dentro del Movimiento.

Para mejor explicar el camino de la reflexión que se construye sobre las prácticas pedagógicas, especialmente, cuando ésta es realizada en cooperación, se puede avanzar hacia un crecimiento profesional, personal y como ciudadano, nos apoyamos en las declaraciones de la profesora Júlia Soares que, en entrevista de 07-01-98, declaraba:

*“... fui aprendendo as coisas da pedagogia, aprendendo como é que essas coisas se ligavam com as coisas que se passavam no mundo ou que ligações podiam ter com as coisas da pedagogia... fui aprendendo que muitas coisas que se faziam, não eram tão “inocentes” como poderiam parecer à primeira vista. Fui tomando consciência de que a expressão livre não é só uma técnica de ensino-aprendizagem da Língua, e que tal como a organização, gestão e avaliação cooperadas, tem a ver com o exercício de uma cidadania verdadeiramente democrática, com a ética que deve regular as relações humanas e que essas coisas se aprendem vivendo-as. São estas “perdas de inocência” que eu considero muito importantes no desenvolvimento pessoal e profissional. E depois, mais tarde, a possibilidade de uma certa reflexão, sobretudo, com os outros... da maneira em como viam as coisas, da maneira como eles diziam, os problemas que levantavam. Até pelo confronto com as outras pessoas do Movimento que podiam estar num estádio igual ao meu ou detrás do meu.”*

Algunos entrevistados llegan a identificar momentos claves o situaciones críticas que les hacían ver o tomar conciencia de la realidad social y política.

Varios de nuestros entrevistados admiten su ingenuidad política en tiempos anteriores al 25 de abril:

*“A minha consciência político-partidária não era muito aguda na altura...” (Nº 12 - 22.12.97).*

*“... achava que aquilo é que era bom para as crianças, nem nunca me apercebi que aquilo fosse subversivo... só depois do 25 de Abril é que eu comecei a perceber que havia partidos e que aquela forma de trabalhar se conotava muito com o Partido Comunista... depois apercebi-me que, praticamente, nesse colégio era quase toda gente de esquerda que tinha lá os filhos...” (Lurdes Bichão - 29-12-97).*

Para otros, como la profesora Odete Xarepe, el 25 de abril trajo consigo el inicio de una nueva vida, de nuevas perspectivas de encarar la realidad:

*“... o 25 de Abril para mim foi uma libertação... descobri coisas... Na altura senti-me muito mal... muito culpabilizada... tive que trabalhar isso na minha cabeça...como é que eu pude...? como é que as coisas aconteciam e eu não dava por isso? Não dava por isso, não dava... Conheci o Zeca Afonso... ouvia vagamente que se dizia que ele tinha sido preso... mas não sei o que eu pensava sobre isso. Não me lembro.” (02-05-98).*

La educadora Ana Oliveira el 05-02-98 nos contaba su participación en los grupos de católicos progresistas, pero al mismo tiempo admite su perspectiva de una lectura más simple en cuestiones políticas:

*“... na nossa cabeça, aquilo que fazíamos andava dentro das manobras da legalidade... achávamos que não iam fora dessas coisas, pelo menos eu não tinha consciência disso. Acho que não tínhamos consciência do que nos podia acontecer... era um risco que pensávamos calculado... era furar o sistema dentro das margens de liberdade... eu não sei se os outros tinham consciência. Eu não tinha. Sabia que queria outra coisa mas não sabia o quê... precisava dos outros para descobrir.”*

Permanentemente, de manera explícita o subyacente al discurso de nuestros informantes, encontramos la afirmación de la fe en el papel de intervención social que, desde la escuela, es posible llevar a cabo:

*“... a escola pode ajudar a mudar a sociedade... é nessa perspectiva que eu me encontro. Não temos que estar à espera que a*

*sociedade mude para mudar a escola. A escola, através da formação de cidadãos intervenientes, conscientes, cultos, pode ajudar, de facto, a melhorar as coisas.” (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).*

La profesora N° 7 (26-02-98) afirma, también, la función de la escuela en esta perspectiva:

*“... a minha actuação na escola tem muito a ver com a postura política. Com todas essas conquistas dessas liberdades nos anos sessenta... é isso basicamente que eu tento fazer transparecer na minha prática. São essas coisas que têm a ver com essas posturas do ponto de vista político e filosófico... achava mesmo que tinha que combater... tinha que fazer do quotidiano um quotidiano diferente.”*

La década del 80 aparece como un tiempo de consolidación del sistema democrático en Portugal. Es un período en el que la calma de la seguridad del no volver atrás se traduce en comportamientos diferentes. En el Movimiento también aparecen algunas señales.

Haciendo un rápido análisis de los escritos o publicaciones del Movimiento, con fechas a partir de ese período, encontramos que el vocabulario utilizado comenzó a volverse más atenuado, con relación al otro más revolucionario que le precedió. Confrontado con esta afirmación Sérgio Niza afirma que:

*“... por volta de 82 a 84, mais ou menos, houve uma mudança no vocabulário nos escritos, que deixaram de usar um vocabulário mais politizado para um mais pedagógico... digamos que o discurso genérico dos portugueses também mudou.” (01.05.98).*

Cuando desarrollemos la lectura de estos profesores sobre las etapas que consideran que el Movimiento vivió, volveremos a tratar estos momentos.

En relación con el espíritu de militancia, encontramos muchas referencias a esta dimensión, desde los momentos muy politizados del pos 25 de abril, en que comenzaron a manifestarse libremente, hasta los momentos actuales.



El profesor Sérgio Niza refiere que la militancia se fundamenta:

*“por um lado, nesses grandes valores políticos, por outro lado na tentativa de fazermos o melhor possível para continuar a construir esses valores. Torná-los cada vez mais sólidos, melhores. Este lado faz lembrar muitas militâncias: religiosas, políticas, etc., porque nós somos militantes da pedagogia, como outros são na religião ou na política. E é aí que se estabelece, às vezes, a confusão. E a nossa como as outras também constitui cultura, as culturas religiosas, as culturas políticas. A nossa é uma cultura pedagógica.” (07-01-98).*

Constatamos una estrecha relación entre el desarrollo de la conciencia política y el espíritu de militancia. De alguna manera, aquéllos que manifiestan tener una conciencia socio-política más aguda, son los mismos que evidencian un compromiso de militancia con los principios defendidos desde el MEM.

Aunque algunos de nuestros entrevistados pueden no expresar explícitamente aspectos de su militancia, todo su discurso transpira el espíritu militante.

La mayoría de nuestros interlocutores asume y confiesa, de forma clara, la dimensión de militancia que vive en el Movimiento. Recogemos la afirmación de la profesora N° 2 (22-12-97) quien nos confiesa:

*“Eu não posso dizer que o Movimento é a minha vida, porque não é. Mas é uma parte importante.”*

Esta misma profesora añade que:

*“... tenho um lado militante que me vem, com certeza, da personalidade, mas também da educação que tive e das vivências da infância... este lado militante tinha que o ir resolver em qualquer lado ou então era uma frustração constante na minha vida. Encontrei o Movimento, felizmente, e posso lá fazer... esse lado da militância, de intervir como cidadã... Se não fosse ali tinha que ser noutra lado...”*

Algunos de los docentes que entrevistamos, intentaban articular sus compromisos partidarios con la vivencia del espíritu de militancia

que desarrollaban en el Movimiento. En este sentido, es interesante considerar la afirmación del profesor N° 12 que el 29 de diciembre de 1997, señalaba que

*“... há pessoas (no Movimento) que divergem um pouco na opção dos partidos, mas acabam por se encontrar no Movimento...”*

La dimensión más social del MEM constituye la justificación para la adhesión y el compromiso de militancia dentro de este Movimiento:

*“... da consciência política, ideológica que, entretanto, tinha adquirido, comecei a sentir o Movimento muito a ver com isso... as propostas que fazia o Movimento eram mesmo de uma democratização da sociedade... por isso, comecei a investir mais no Movimento...”* (José Júlio Gonçalves - 29-12-98).

Todos ellos manifiestan un fuerte compromiso con el espíritu del Movimiento, de tal manera que los principios que orientan su práctica pedagógica son los mismos que determinan su comportamiento en otros ámbitos sociales, en la búsqueda, que referíamos más atrás, de coherencia ética.

Algunos de ellos, en varias ocasiones y por diferentes razones, sintieron necesidad de se alejar, temporalmente, de la profesión, como nos refiere la profesora N° 14 (12-03-98):

*“... enquanto estive a fazer o mestrado estive distanciada, apenas fisicamente. Costumava dizer: distanciada fisicamente mas, interiormente, sempre com o Movimento, disso não há qualquer dúvida.”*

Las distancias geográficas o razones institucionales impiden, muchas veces, las posibilidades de contactos más frecuentes con los compañeros de profesión. No obstante, admiten que la relación se mantiene. Algunos expresan que, por diversas razones, se ven obligados a disminuir los contactos pero, procuran no faltar a los congresos

anuales, que son los momentos de balance y presentación del trabajo realizado durante el año lectivo.

Uno de ellos confesaba que, a pesar de su aislamiento en una aldea del interior del país, en las pocas ocasiones de contacto que tenía, constataba, con satisfacción, que el espíritu común que los identificaba, persistía.

Varios de nuestros interlocutores señalan que, desde su ingreso en el Movimiento, participaron activa y militantemente en todas las actividades posibles organizadas desde esta asociación. Encontramos varias declaraciones de nuestros interlocutores en las que se manifiesta la necesidad de participación en las actividades y en la vida del Movimiento:

*“... nunca deixei de ir aos congressos... depois passou a ser um hábito”, “... a partir de 75 que passo a funcionar militantemente todos os dias”, “... participei nos encontros todos que havia a partir do encontro da Penha Verde em Sintra”, “... participava nas reuniões, ia muito à sede... participava nos encontros mensais, fazia parte dos grupos de trabalho...”, “encontrávamo-nos todas as semanas e trabalhávamos muito e gostávamos do que fazíamos...”*

Estas manifestaciones de empeño en la participación lo encontramos a lo largo de las entrevistas, así como en todos ellos.

## II)

### **EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS:**

Al elaborar una interpretación más global de las experiencias que son consideradas significativas por estas personas, encontramos que aquellas vivencias que traducen una visión transversal del mundo, de un concepto de persona y de una perspectiva de educación, se destacan por su influencia.

Cuando analizamos las características comunes de estas experiencias, constatamos que ellas resultan significativas porque les afecta en la forma de estar en la profesión y porque tienen consecuencias en la manera de encarar el trabajo en la escuela.

Las experiencias que nuestros interlocutores reconocen como significativas, son aquéllas que dejaron huellas y provocaron cambios de rumbos importantes en sus vidas profesionales. Ellas se identifican, principalmente, por dos grandes dimensiones.

Encontramos algunas experiencias claves que evidencian un carácter político, o socio-político. También encontramos otras, en las que se enfatiza el lado pedagógico y de la formación. Aparecen otras situaciones destacadas que se relacionan con la influencia que ejercieron algunas personas y grupos. Entre éstas destacamos: el trabajo en algunas instituciones, la participación en actividades culturales y en movimientos asociativos.

Todas las dimensiones de las experiencias vividas como significativas, se encuentran impregnadas de una vertiente socio-política que se apoya en valores democráticos de participación, de autonomía y de confianza en las personas.

La dimensión socio-política de algunas experiencias significativas, que surge en las declaraciones de varios interlocutores, se inspira en el ambiente social y político que se vivía en diferentes momentos de la historia más reciente en Europa y en Portugal.

Así, tenemos declaraciones relacionadas con la participación en el Mayo del 68 francés, muy marcante para uno de estos profesores:

*“envolvo-me completamente em Maio de 68... estava na casa dos estudantes portugueses... a casa é ocupada. Os ocupantes acabam por ser os meus amigos... acompanhei isso tudo. O que se aprendeu em Maio de 68 é indescritível... tudo fica enorme, os actos, as pessoas... aprende-se tanto sobre as pessoas! Era incandescente...”* (Sérgio Niza - 07-01-98).

Algunos de nuestros entrevistados confiesan la persecución que sufrían por parte la policía política (PIDE) que, en algunos casos, llegaba a la privación de la libertad por parte de este organismo del Estado, con consecuencias decisivas para su vida profesional y personal:

*“... recebi um papel a dizer que o Conselho de Ministros tinha decidido que eu era pessoa que não reunia as condições políticas para ser funcionário público... puseram-me fora da função pública.”* (Sérgio Niza - 07-01-98).

La profesora N° 1 en entrevista del 2 de abril de 1998, confiesa las dificultades que surgieron en su vida profesional por causa de su ideología y actividades políticas:

*“... em 58 fui presa pela Polícia Política, e isso veio ter muitas consequências (não mais, no tempo da ditadura, pôde trabalhar no ensino oficial).”*

Como estudiante en la enseñanza secundaria, el profesor N° 22 afirma que:

*“... fui detido numa vigília pela paz, num colégio, na passagem de ano de 72 para 73... no final do ano lectivo não me podia voltar a matricular...”* (13-02-98).

El contacto con la situación socioeconómica de diferencias muy marcantes, en ciertos momentos de la vida portuguesa, es mencionado por la profesora N° 17 como una situación significativa:

*“Aquela escola (primária) tinha uma grande mistura de classes sociais. Grande parte da minha turma era de meninos de pé descalço... se calhar, foi esse confronto com a miséria e desigualdade... tenho isso tão marcado...” (29-01-98).*

Inevitablemente, aparece la conmoción política y social derivada de la revolución del 25 de Abril, con consecuencias significativas en la vida de las personas:

*“... dá-se o 25 de Abril, e eu entrei nessa coisa... aí percebi tudo o que não tinha percebido.” (N° 17 - 29-01-98).*

En otra parte del trabajo recogíamos, también, las palabras de la profesora Odete Xarepe que, en entrevista realizada el 2 de mayo de 1998, enfatizaba la influencia decisiva del 25 de abril en su vida:

*“... o 25 de Abril foi qualquer coisa que marcou a minha maneira de ser... foi tudo o que aconteceu... quando eu me fui apercebendo do que estava a acontecer na sociedade, foi-se dando uma transformação enorme e um desejo de participar nessas coisas todas... o 25 de Abril para mim foi uma libertação... descobri coisas...”*

Las experiencias que estos profesores sienten que son claves en sus vidas, y que reunimos bajo la denominación de dimensión pedagógica y de la formación, son variadas.

Las formas de trabajo pedagógico que provocaron impacto en estos profesores se caracterizan por privilegiar actividades que propugnan el desarrollo de la capacidad de escoger y decidir por parte de los alumnos, en la línea de una vivencia democrática ejemplificada, lo que evidencia la inspiración en formas de organización social sustentadas en una postura de participación democrática.

También dejan marcas aquellas experiencias que depositan una gran confianza en la capacidad de las personas (alumnos) de aprender y construir por sí mismo un camino de crecimiento como ciudadano.

De manera semejante, causaron impacto las experiencias en las cuales el papel de los padres en la escuela resultaba significativo. Imprimieron huellas, aquellas situaciones en las que se propugnaba la constitución de estructuras que posibilitasen la participación sistemática de los padres, a través de una implicación en papeles significativos en la construcción del proceso de aprendizaje en la escuela.

Aparecen, con frecuencia, experiencias de formación que son consideradas claves, por parte de nuestros interlocutores, ya que son portadoras de valores que sustentan formas de trabajo que propician el aprendizaje que se construye en el intercambio de experiencias con los compañeros. También, son valorizadas las vivencias en las que se permite la participación de los formandos y se propende al desarrollo de una mayor autonomía en el trabajo pedagógico y en la decisión sobre su formación.

El hecho, aparentemente simple, de contactar con formas de trabajo pedagógico alternativas a la enseñanza tradicional constituye, para algunos, la experiencia decisiva para crear un conflicto cognitivo suficiente para llegar a ver, desde otra perspectiva, el papel atribuido a la educación y su función como profesor:

*“... ouço o que se passa numa aula ao lado, só ouço... fiquei surpreendidíssima e perplexa, no sentido positivo, pela relação entre professora e alunos... eles estavam a planificar qualquer coisa... participavam... noutra situação qualquer só ouviria o professor e mais ninguém... foi qualquer coisa que me marcou.”*  
(Nº 2 - 22-12-97).

La profesora Inácia Santana (01-04-98), también recuerda una situación de aprendizaje acaecida en el contacto con prácticas alterna-

tivas, donde su atención se centra tanto en la organización de la clase como en la manera de estar de las personas

*“... lembro-me de chegar à sala da Lurdes Caldas e os meninos circularem naturalmente pela sala... com o ruído de quem trabalha mas um estar muito natural, sem a tensão do professor a dar ordens aos alunos, sem a preocupação do controlo da turma...foi algo de semelhante que retive quando cheguei ao Fernando Mendes Pinto. Foram coisas destas, da forma de estar na escola, que me marcaram... a maneira de estar das pessoas umas com as outras, o sentido crítico, a reflexão sobre as coisas, os valores políticos que no fundo também criam afinidades...”*

Es interesante verificar que muchas de las prácticas pedagógicas, que tienen un carácter significativo, pasan también por personas que resultan marcantes, como vemos en las declaraciones siguientes:

*“... a Rosalina (Gomes de Almeida) ia discutindo comigo esses aspectos, falou comigo, deu-me conselhos... foi assim, um salto duma semana para a outra!. Foi um espanto para mim!. Foi uma coisa... Arrancou o Estudo do Meio de uma forma espectacular... isto, no meu primeiro ano de trabalho a partir do momento em que a Rosalina lá esteve. Foi uma revolução!”*  
(Nº 3 - 04.02.98).

En la misma entrevista, esta profesora hace alusión a otra situación semejante por lo significativa:

*“Nesse encontro sobre iniciação (à leitura e escrita) pelo método natural, onde conheci a Manuela Castro Neves... as lágrimas me vieram aos olhos... porque isto tudo correspondia aos meus anseios, à minha maneira de estar. Foi um ano muito marcante.”*

También la profesora Lurdes Pequito (18-04-98) hace mención al papel de intermediarios que jugaron algunas personas, y que provocaron alteraciones en su práctica pedagógica:

*“... aquelas coisas que a Rosalina falava, despertavam-me curiosidade. As coisas que ela me falava a nível pedagógico correspondiam àquilo que eu estava a descobrir... foram uns anos bons em que cresci muito... aderi intelectual e emocionalmente àquelas práticas.”*



El hecho de encontrarse con alumnos que constituyen grupos heterogéneos es referido como ocasión de aprendizaje:

*“... foi uma experiência interessante porque foi a primeira vez que tive uma classe heterogénea, no sentido das idades... é uma experiência que me faz muitas vezes referência... percebi que o facto de haver crianças mais novas e crianças mais velhas era motivador para o crescimento.” (Nº 2 - 22-12-97).*

La experiencia de prácticas pedagógicas con poco éxito constituye, para algunos, bruscas sacudidas en su manera de estar profesional. Estas experiencias negativas se pueden deber, muchas veces, al desconocimiento de maneras de organizar el trabajo con grupos heterogéneos a varios niveles; heterogeneidad ésta, que es el reflejo de la diversidad de las condiciones socioeconómicas y culturales de los alumnos, algunas de ellas, alejadas de la del profesor. El entrevistado Nº 10 nos cuenta una experiencia interesante en su vida profesional:

*“... quis trabalhar com eles um projecto sobre o dia da árvore. Então fiz uma planificação, eu próprio, claro, para lhes passar... toda estruturada: o valor da árvore, estudar as árvores... Não percebi que aqueles meninos viviam fechados, viviam entre árvores. As árvores para eles representavam a prisão, porque eles queriam ir para a cidade e não os deixavam. Durante a semana inteira falei-lhes das árvores, obriguei-lhes a desenhar árvores, a recortar árvores e, na Sexta-feira, tínhamos decidido fazer uma festa à volta duma árvore. Quando cheguei, eles vieram correr para mim (para dizer que): nós ontem comemorámos a árvore. Fiquei muito vaidoso... Levaram-me para trás duma cerca e mostraram-me: tinham queimado uma oliveira!... Tenho isto tão claro... uma dor e ao mesmo tempo o sentido de que então tudo tinha que mudar. Ser professor não podia ser isto. Tinha que alterar.” (11-02-98).*

Más adelante vamos a detenernos en el análisis del papel importante, en el ámbito de la pedagogía portuguesa, que jugaron algunas instituciones educativas. Mientras tanto, podemos encontrar algunas apreciaciones positivas realizadas por algunos profesores, que valoran el marco, que se puede ofrecer desde algunas instituciones, que

favorezca el desarrollo profesional y que son consideradas como significativas:

*“... comecei a trabalhar em 73 em A-da-Beja... só cheguei a perceber onde estava passado alguns anos. Quando cheguei aqui foi um deslumbramento...” (Nº 12 - 29-12-97).*

La profesora Júlia Soares (07.01.98), que trabajó en la misma institución, recuerda:

*“... fiquei a trabalhar na classe de observação que havia no COOMP (Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógico)... tenho a impressão que foi a melhor coisa que me pôde ter acontecido na vida...”*

Otra institución que, también, dejó huellas fuertes en la pedagogía y en las personas, es el Centro Infantil Helen Keller. Por allí pasó Sérgio Niza que, en entrevista de 7 de enero de 1998, recordaba:

*“... entrei para o Helen Keller com esta febre de trabalhar com os outros... No Centro Helen Keller cruzaram-se sonhos que eu trazia de trás com coisas muito interessantes que fui ali encontrar... Encontrei no Helen Keller, deslumbrado, uma cooperativa que cumpria a ideologia de António Sérgio. Eu tinha lido montes de coisas do cooperativismo. Tinha encontrado ali os meninos em cooperativa. Isso, deslumbrou-me nessa altura. Hoje não. É demasiado instrumentalista.”*

La profesora Rosalina Gomes de Almeida, el 4 de febrero de 1998, nos confesaba:

*“Eu tenho dois momentos grandes da minha vida profissional: o Helen Keller, onde tenho o deslumbramento do que é, pela primeira vez, trabalhar com grupos heterogéneos a todos os níveis, trabalhar com famílias diferentes... era considerada a escola modelo. Era para cegos e ao mesmo tempo tinha a nata da intelectualidade. Impôs-se pela maneira como lá se trabalhava. Posteriormente, (o momento em) A-da-Beja... Foram dois grandes momentos da minha vida profissional.”*

Varios de nuestros entrevistados trabajaron en el Colegio Moderno, que también es mencionado, en otra parte de este trabajo, por su contribución significativa a la pedagogía contemporánea portu-  
gue-

sa. En esta línea, el 18 de abril de 1998, la profesora Lurdes Pequito declaraba que:

*“... foi no Colégio Moderno que se deu uma viragem na minha vida profissional. Enquanto trabalhei no distrito de Santarém eu era uma professora como as outras... pedagogicamente era como as outras. Os miúdos chumbavam, chumbavam... no Colégio Moderno havia reuniões de professores e a linguagem que se falava naquelas reuniões era desconhecida para mim. Falava-se de coisas ao nível pedagógico de que eu nunca tinha ouvido falar na minha vida... comecei a ouvir falar de texto livre, da imprensa, do jornal de parede...”*

Esta misma profesora, que también trabajó en A-da-Beja, considera que esta experiencia fue:

*“uma coisa excepcional... por causa da equipa, do grupo... era um bom ambiente de trabalho onde aprendi muito... Fazíamos tudo em conjunto... As coisas eram muito reflectidas, muito discutidas, às vezes até à exaustão. Foi uma experiência ótima do ponto de vista humano e profissional. Tudo o que sei, aprendi lá. Comecei no Colégio Moderno e continuei a aprender lá.”*

El profesor N° 22 (06-04-98) nos cuenta la experiencia de su trabajo en una institución dependiente de un Ayuntamiento en una pequeña localidad del interior, en la cual él trató llevar a cabo una forma de organización de grupos de niños y adolescentes siguiendo moldes alternativos. Nuestro interlocutor admite que esta experiencia fue importante en su aprendizaje profesional:

*“... fui contactado pela Câmara de Coruche para ir abrir uma instituição... Destinaram-me a Casa da Criança de Santo Antão... uma instituição “porta aberta”... Foi uma experiência gira, um desafio interessante... Começaram a aparecer gaiatos, começámos a fazer actividades com essa malta... Ao fim dum ano, havia a frequentar aquela instituição, 120 crianças...”*

Reconocíamos en otro lugar, el espacio privilegiado que constituían las instituciones particulares para que la pedagogía avance, durante el tiempo de la dictadura. En este sentido, podemos considerar la influencia que se podía ejercer en los profesionales de la educación,

como lo vemos reflejado en las declaraciones de nuestra interlocutora N° 7:

*“... passei para o ensino particular, o que também foi um marco importante na minha vida. Estive numa escola em Oeiras... (onde) a gente se reunia semanalmente para discutir as coisas. Portanto, eu saio duma escola pública, onde fazia as coisas por intuição, muito para responder àquilo que eu achava que eram os miúdos, e passo para uma escola onde, bem ou mal, os professores, todas as semanas, se juntavam para discutir as coisas. Onde havia confrontação, onde havia muita comunicação com os pais. Esse era o lado bom.” (26-02-98).*

Varios de nuestros entrevistados analizan su participación en la creación de instituciones educativas, destacando el carácter positivo que tuvo en su itinerario profesional:

*“... montámos a Creche e Jardim de Infância “O Pássaro Verde”, na Parede. Foi interessante porque já queríamos a participação dos pais na instituição. O regulamento foi feito com os pais, o que na altura não era habitual. A gente queria estabelecer outro tipo de relação. Quisemos desformalizar aquele espaço na decoração, nos regulamentos... A pedir já colaboração dos pais... Penso que foi engraçado... Acho que foi uma coisa extremamente inovadora... Foi engraçado, nessa altura, profissionalmente... O único registo que temos, dessa altura, é uma carta dos pais que pagavam para ter lá os filhos, a despedirem-se de nós e a dizerem que foi um sonho lindo que acabou...” (Ana Oliveira - 05-02-98).*

La profesora N° 7 (26-02-98) recordaba que:

*“... no fim de 72, um grupo dessa gente veio ter comigo com uma proposta: montarmos uma escola alternativa, coordenada pelos pais, em que eu fosse directora da escola e os pais fizessem a coordenação... a cooperativa chamava-se Externato Alameda... foi um tempo de verdadeiro crescimento para nós. Foi uma escola que nos abriu completamente os horizontes para outras coisas.”*

La influencia de Freinet a través, principalmente, de sus escritos es reconocida por varios de nuestros interlocutores:

*“... o Sérgio nos primeiros dias ofereceu-me um livro, “Para uma Escola do Povo”. Para mim foi marcante...” (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).*

La profesora Odete Xarepe (02-05-98) hace una referencia al mismo libro, por haber sido marcante para su vida profesional. La profesora Lurdes Bichão (29-12-97) reconoce, también, la influencia de esta obra porque:

*“... a mim me serviu de referência para todo o trabalho que realizei no colégio (onde trabalhei), principalmente as invariantes. De certo modo foram e ainda hoje são, embora já de uma forma muito interiorizada, a matriz do trabalho que realizava com as crianças.”*

El 12 de marzo de 1998, la profesora N° 14 recordaba positivamente el contacto con la obra de Freinet en la enseñanza superior:

*“...tínhamos a cadeira de Psicologia Pedagógica... que teve influência no caminho que escolhi. Nessa cadeira... estudou-se o Freinet, e lembro-me que, na altura, aquela experiência mexeu comigo. Era uma coisa nova... Orientava a cadeira a Ana Maria Bettencourt... e lembro-me que quando se trabalhou Freinet, de facto, aquilo mexeu um bocado comigo. Era uma coisa que nunca tinha ouvido falar. Achei muito interessante a questão do trabalho cooperativo, aquela questão das assembleias...”*

Es interesante verificar las referencias positivas con relación a la formación inicial que detectamos en algunos de nuestros entrevistados, reconociéndolas como de significativa influencia en su vida profesional:

*“O que eu estudei no Magistério Primário ainda hoje me serve muito porque, eu enquanto aluno do Magistério, o que estudava era por interesse cultural.... E ainda hoje, a organização da pedagogia que tenho na cabeça, grandes ajudas no plano conceptual, me vêm desse tempo e das primeiras leituras. Eu tinha comigo programas, programas de vida... era defensivo, é verdade, no antecipar coisas que defendia, mas também era uma técnica que vinha das piores e das melhores coisas do Magistério. Nós tínhamos que nos organizar planeando... aquela obsessão... fazer planos e planos. Eu fiz isso a sério. Isso foi um instrumento bom de antecipação. Para arrumar a cabeça, quando avançava para uma coisa, preparava-me, organizava-me como um plano.” (Sérgio Niza - 07-01-98).*

En la línea de reconocer la influencia ejercida por la Escuela de Magisterio Primario cuando estuvo como alumna en esta institución, la profesora N° 7 confiesa que:

*“...concentrei-me naquele trabalho e fui muito boa aluna na Escola de Magistério. Comecei a achar que aquilo tudo, o enquadramento que eu ali achei, afinal, começara a mudar-me um bocado a cabeça... Achei que a Escola de Magistério me abriu bastante os horizontes. O pouco que o Magistério dava era muito para quem vinha dum aldeia.” (26-02-98).*

Algunos de nuestros interlocutores admiten la importancia, en su vida profesional, de las oportunidades para teorizar las prácticas pedagógicas que realizan, por ejemplo, a través de situaciones donde traducen por escrito su trabajo.

*“... a Lucília pede-me para escrever a minha “Semana de Trabalho no Jardim de Infância”... ao ter que escrever, que organizar o discurso... senti que tinha dado um grande salto profissional...” (Marta Bettencourt - 26-02-98).*

Es también reconocida, por la misma educadora, con calidad de significativa, la participación en proyectos de investigación-acción:

*“Outro momento importante na minha vida profissional é quando vou trabalhar no projecto Amadora... trabalho com meninos cabo-verdianos de dois anos e meio e três anos e com as mães, no sentido de valorizar a sua cultura e língua e de lhes ensinar o Português...”*

En general, las situaciones referidas son momentos de importancia tanto personal como profesional.

## FIGURAS SIGNIFICATIVAS:

Analizamos ahora las declaraciones de nuestros interlocutores en relación con aquellas personas que son consideradas significativas, es decir que dejaron marcas en sus vidas.

Entre las diferentes personalidades que nuestros entrevistados mencionan como significativas encontramos a profesores, a familiares (padres, hermanos, marido), a algunos autores, tanto a través de sus obras como por conocimiento personal (Rui Grácio, António Sérgio, Maria Amália Borges Medeiros, Delfim Santos, Freinet).

También consideran como personas con influencia en su vida personal y profesional a colegas del Movimiento. En este grupo, debemos admitir un destaque especial para Sérgio Niza, que se perfila como el líder natural del grupo que estamos estudiando.

Con relación a la mención como figuras significativas que hacen de los profesores que son compañeros en el Movimiento, varios de ellos consideran, además de Sérgio Niza, otros nombres entre los que encontramos a Rosalina Gomes de Almeida, Clara Felgueiras, Manuela Castro Neves, Odete Xarepe, Francisco Marcelino (todos ellos constan en nuestra lista de entrevistados), Ivone Niza, João Bellém, Conceição Rolo, Maria José Rau, Lurdes Varela, Armanda Reis y, por último, varios de nuestros interlocutores recuerdan con un cariño especial y con alguna “*saudade*” el nombre de tres docentes que ya no se encuentran con nosotros, son ellos Lurdes Caldas, José Francisco Nereu y Ruth Bandeira e Cunha.

También, por último, algunos de nuestros interlocutores hacen mención a la influencia ejercida por amigos en la vida personal y profesional.

Utilizan expresiones que evidencian el reconocimiento de la influencia ejercida por otros, como las siguientes: “... *fala de coisas y formas de estar com os miúdos coincidente com o que eu quero*”, “*empatia muito grande ao nível de ideias*”, “... *abriu-me horizontes para coisas alternativas...*”, “*foi o que me abanou mais*”, “*determinou a minha viragem na pedagogia*”, “*dizia aquilo que não conseguia dizer*”.

Cuando interpretamos las características que determinan la influencia por parte de personas significativas, encontramos algunas dimensiones próximas, o semejantes, a las que detectamos en el momento de analizar los acontecimientos significativos en la vida de nuestros entrevistados.

Encontramos que hacen referencias a un conjunto de valores que estas personas, reconocidas como significativas, son portadores.

Estos valores, coincidentes con los encontrados anteriormente, tienen que ver con una tarea, siempre inacabada, como es la construcción de la democracia, en un gran abanico de situaciones concretas desde la profesión de profesor. También encontramos referencias a características de las figuras significativas que refuerzan un espíritu de incesante búsqueda y consolidación de libertad que persiguen nuestros interlocutores.

Las expresiones características que evidencian estos valores vamos a ilustrarlas con las citas siguientes: “*importante na nossa independência*”, “*era tolerante*”, “*eram vozes que entroncavam muito nos aspectos que me tocavam mais, como os da justiça social*”, “*tinha um discurso de grande implicação*”, “*era duma relação humana extraordinária com os alunos*”.

Más adelante cuando analicemos los liderazgos dentro del Movimiento volveremos a este apartado para relacionar con los datos que aquí trabajamos.



## **IMAGEN DE SÍ MISMO:**

Cuando analizamos las expresiones de nuestros interlocutores relativas a sí mismo, es decir, la auto-imagen que fueron construyendo, detectamos varios aspectos.

Encontramos referencias a su vida como alumnos. Algunos de ellos se califican como habiendo sido buenos alumnos, con lugar en el cuadro de honor o situaciones de reconocimiento semejantes. Otros confiesan que su desempeño en cuanto alumno no fue de los mejores.

La mayoría de estos profesores admite que ya fueron grandes lectores. Algunos enumeran una lista de clásicos de la literatura que alimentaban su adolescencia y juventud. La mayor parte de ellos reconoce que, hoy, lee menos.

Estos profesores manifiestan necesidad de pertenencia a grupos, siempre que la estructura que sustenta al mismo sea suficientemente flexible, de manera que el grupo pueda ser utilizado como plataforma para su crecimiento personal y profesional, respetando sus individualidades y, al mismo tiempo, el grupo sea entendido como un espacio a partir del cual puedan avanzar hacia una intervención que los realice como persona y profesionalmente.

Vienen construyendo una imagen de profesional en realización, satisfechos en la vida profesional por haber llegado a un punto consistente pero, al mismo tiempo, inquietos por los caminos que faltan construir y recorrer.

Es interesante verificar que, varios de ellos, expresan una gran resistencia a entrar en organizaciones, con recelos de que “*me tirassem a liberdade de ser como sou*”. Admiten al mismo tiempo, que pertenecen al

Movimiento porque éste, desde su organización flexible, respeta su libertad.

De las declaraciones de la profesora N° 7 podemos inferir como es posible conciliar estos dos polos aparentemente opuestos:

*“... sempre fui uma pessoa de uma rebeldia imensa e continuo a ser. É muito complicado eu aceitar seja o que for... se falo nisto é porque acho que esta característica minha é o que me faz encontrar o Movimento.” (26-02-98).*

Más adelante, esta misma profesora se identifica como siendo incapaz:

*“...de ser uma pessoa muito alinhada... Tenho muita dificuldade em repetir exactamente aquilo que faz parte dum código, dum cartilha...”*

Varios de nuestros interlocutores constatan dos dimensiones que aparecen relacionadas con su inserción en el Movimiento, y con las cuales se identifican. Una de ellas se articula con un lado del Movimiento que se caracteriza por ser de provocación, de inquietud, de desafío permanente. La otra dimensión coincide con un espacio de seguridad, de un lugar para cobijarse en la protección del grupo, de la referencia estable del modelo pedagógico como una estructura que inspira confianza, posiblemente, por el hecho de ser una construcción colectiva, que es, permanentemente, confrontada y reconstruida cooperativamente.

En relación con el primer aspecto, recogemos aquí la declaración de Sérgio Niza (07-01-98) que recuerda cómo esta dimensión coincide con momentos de su vida en que:

*“... tenho um enorme desafio para a acção, para agir, para fazer coisas. Isso foi indomável, essa força, fazer coisas... Eu era eminentemente político, sempre fui, desde que descobri essa atracção à acção na “cidade”... Não era partidário, não pertencia a partidos... O querer intervir, era um impulso cultural, pensava eu... A origem do meu entendimento era cultural. Era difundir a cultura.”*

Este lado de inquietud es traducido por la profesora Inácia Santana, en entrevista del 1 de abril de 1998, en las siguientes palabras:

*“... acho que ser professora do Movimento é, sobretudo, um estar em conflito permanentemente. Eu comecei num conflito... e nunca saí de lá... esta permanente insatisfação com o meu desempenho profissional, que me coloca num constante conflito comigo e com o contexto da escola, não é pacífica... é dolorosa.”*

Más adelante, esta entrevistada especifica que:

*“... há sempre um conflito interno entre aquilo que eu faço e aquilo a que se aspira, a utopia que a gente persegue, eu acho que, enquanto professora do Movimento, não consigo ainda fazer totalmente, nem pouco mais ou menos, aquilo que eu gostaria de fazer. Estou sempre a problematizar aquilo que faço numa permanente procura de congruência entre aquilo que faço e aquilo que idealizo e, exactamente, por isso, se calhar, nunca estou satisfeita com aquilo que faço... se calhar, é capaz de ser uma característica das pessoas do Movimento, e por isso é que há Movimento. Porque acho que a gente persegue uma utopia.”*

Nuestros entrevistados, como decíamos en otro lugar, encuentran en el Movimiento un espacio para realizarse como ciudadanos, un espacio para intervenir en la “ciudad”. Esta intervención se da, también, a través de su trabajo en la escuela y exige:

*“... um exercício obsessivo, constante de procurar soluções para os problemas que sejam congruentes eticamente com os princípios.”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

El profesor N° 22, el 13 de febrero de 1998, manifestaba su preocupación para conseguir que:

*“... em todas as coisas que faço, procuro uma coerência... Não podemos compartimentar em várias coisas a nossa intervenção social, as nossas atitudes com os nossos parceiros e com as pessoas com quem a gente contacta e com quem a gente faz a intervenção na comunidade.”*

Por otro lado, encontramos otra dimensión que es caracterizada por nuestros interlocutores de la siguiente manera:

*“... há um lado de sossego, de calma... do ponto de vista profissional sinto uma grande segurança... essa base de segurança vem-me do facto de eu ser professora do Movimento. As dúvidas põem-se, mas vão até essa base...”* (Nº 2 - 08-04-98).

Esta misma profesora confiesa que la calidad de su trabajo pedagógico se debe también a:

*“.. me sentir segura dentro dum grupo. Por sentir que, quando a ansiedade ou a angústia começa a crescer, tenho sempre a quem recorrer: ao grupo. Isso faz com que eu esteja muito à vontade com essas crianças.”*

Es interesante verificar que esta necesidad de protección en el grupo, es decir, un grupo donde reponerse de fuerzas, un grupo donde confrontar ideas. Estas expresiones aparecen explícitamente en varios de nuestros entrevistados. Para ilustrar mejor esta afirmación recogemos la expresión de la profesora Inácia Santana (01-04-098):

*“... tenho imensa necessidade de confrontar a minha prática com as outras pessoas. Isso sempre foi uma coisa que me acompanhou ao longo deste tempo todo... daí a minha procura de estar com as pessoas do MEM para beber esta cultura... eu lido muito mal com o isolamento na escola, então procuro o grupo.”*

La declaración de la educadora Ana Oliveira, en entrevista del 5 de febrero de 1998, concluye, de manera brillante, la ilustración de estas dos dimensiones derivadas de su inserción en el Movimiento:

*“Se calhar, o que eu sou como educadora tem a ver com a minha vida, com a necessidade que sempre tive de me situar (porque me dá segurança), de furar as normas impostas (porque também preciso de certos riscos na minha vida para ir mais longe), de espaço (entre quatro paredes sufoco), de estar com os outros (sozinha sou uma infeliz, não me divirto nada sem me confrontar e aprender com os outros).”*

Más adelante, desarrollaremos mejor la cuestión de los liderazgos dentro del Movimiento. Entre tanto, ahora veamos como estos

profesores elaboran la auto-imagen de líder, papel que, varios de ellos, desempeñan dentro del Movimiento.

Nuestros interlocutores consideran que es importante tener conciencia del papel de liderazgo que se está a jugar.

Asumirse como líder en determinados sectores de trabajo del Movimiento implica una tarea que se caracteriza por la gran responsabilidad que trae aparejada:

*“... sinto uma grande responsabilidade pelo papel relevante que tenho no Movimento. Algumas pessoas olham para mim como... não sei se é como modelo, mas, de qualquer maneira, como uma referência. O que eu digo e o que eu faço está sempre a ser avaliado, controlado.” (Nº 2 - 08-04-98).*

El profesor Sérgio Niza, de quien volveremos a hablar cuando analicemos los liderazgos dentro del Movimiento, por su papel destacado en ese aspecto, admite la conciencia de su papel:

*“... tenho a consciência plena do papel histórico no Movimento, nisso não posso ser estúpido. Tenho o papel histórico que tenho... Uma pessoa como eu, num grupo (de professores) é um apelo permanente à dependência. E isso é uma violência. Põe violência nas relações minhas com os outros. É uma coisa que tenho que estar permanentemente atento. Estar sempre a racionalizar.” (07-01-98).*

En entrevista del 1 de mayo de 1998, nos confesaba que:

*“... o meu papel no Movimento tem sido um pouco nesse plano (o de reflectir criticamente as práticas)... é uma obrigação que eu tenho para com as pessoas do Movimento... Tenho até hoje uma grande consciência institucional. Tenho a consciência do movimento institucional, de como é que se move o Movimento por dentro.”*

El profesor Nº 22 (06-04-98) también admite que la responsabilidad que implica este papel de liderazgos:

*“... de algum modo joga contra mim... parece que um tipo quando fala é sentença, já ninguém diz nada.”*

La profesora Inácia Santana (01-04-98) hace referencia al desarrollo que se fue produciendo en su vida profesional, lo que permite una relación diferente con los compañeros, porque ahora:

*“já sou capaz de explicar às outras pessoas porque é que trabalho assim. Provavelmente já sou capaz de ser mais afirmativa na própria escola, sem ser ostensiva e sem agredir. Já sou capaz, naturalmente, de dizer coisas que faço com os meninos... acho que sou muito menos afirmativa no Movimento do que na escola.”*

La conciencia del papel de líder para estos profesores implica un permanente estar atento, críticamente, pues así se posibilita la construcción de respuestas adecuadas a la realidad donde se encuentran y la búsqueda de la coherencia en su actuación.

### **III**

#### **ELABORACIÓN DE ALGUNOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES:**

Esta parte del trabajo constituye un intento de síntesis que pretende reflejar la cosmovisión que los profesores que colaboraran con nosotros fueron construyendo a lo largo de sus vidas.

Identificamos e interpretamos un conjunto de datos, estrechamente inter-relacionados, como son los conceptos de sociedad, de educación, de profesor, de alumno y de formación.

Es necesario explicar la razón de la inclusión del concepto que fueron elaborando sobre formación, en el mismo ámbito de los restantes conceptos que trabajamos.

Consideramos que el concepto de formación, tal como encontramos que es desarrollado por nuestros interlocutores, no puede estar desconectado de los conceptos de sociedad, educación, profesor y alumno.

Entendemos que, por una parte, todos ellos constituyen elementos de la misma estructura pedagógica objeto de nuestra preocupación, dentro la cual adquieren sentido y encuentran coherencia. Por otra parte, los conceptos mencionados se constituyen en marcos orientadores del proceso de formación que estos profesores realizan, con vista a su desarrollo profesional así como al de otros profesores con quienes trabajan.

Consideramos que la construcción del proceso de formación que se perspectiva desde el Movimiento de la Escuela Moderna se halla balizada por objetivos definidos y que se insertan en una cosmovisión clara, asumida y consciente.

Como decíamos, en este apartado se pretende elaborar una síntesis de la cosmovisión de estos docentes. Siendo así, se podría volver repetitivo en relación con algunos aspectos desarrollados en los apartados anteriores.

De cualquier manera, consideramos que resulta importante procurar elaborar esta síntesis, teniendo en cuenta los beneficios consecuentes que produce, en el sentido de conseguir una interpretación más clara de la información que trabajamos.

Así, podemos hacer derivar algunos argumentos más sólidos con relación a la comprensión y explicación de la propuesta pedagógica que se formula desde el ámbito de este Movimiento.



## **SOCIEDAD:**

En esta parte, referida a la perspectiva de sociedad que se cultiva dentro del Movimiento, recordemos algunas propuestas de la Pedagogía Institucional que marcaron al Movimiento, fundamentalmente, en sus inicios, y que, consideramos, mantienen alguna actualidad.

Ives Bertrand (1991, p. 124) señala los objetivos de este movimiento pedagógico subrayando su carácter, esencialmente, social. Sus objetivos apuntan a la reconstrucción de la sociedad. Pone en causa la sociedad capitalista, la división en clases sociales. Esta cosmovisión del cambio social denuncia las debilidades de las instituciones escolares y sociales y, consecuentemente, las pedagogías tradicionales.

El autor que estamos mencionando, destaca cuatro grandes objetivos de la Pedagogía Institucional:

- *Propor uma concepção das instituições em termos de regulação pela base, de crítica permanente das normas instituídas, de desenvolvimento das forças instituidoras.*
- *Desmascarar o “complot” das instituições que consiste na imposição, através da limitação material (económica e física) e ideológica, de uma visão falsa das relações de produção.*
- *Demonstrar de que forma o Estado, a economia e a luta de classes determinam as instituições.*
- *Desmistificar as noções de grupo e de organização autonomizadas pela psicologia dos grupos e pela sociologia das organizações.*

Bertrand recuerda que la Pedagogía Institucional tuvo su apogeo, en los escritos en lengua francesa, durante los años 70, encontrando sus orígenes en el pensamiento de Freinet y Makarenko. La

perspectiva pedagógica que estamos analizando, recoge aportaciones de diferentes sectores. Se inspira en las experiencias de Neill en Inglaterra y en las experiencias críticas institucionales de las décadas del 50 y 60.

Por su parte, en el MEM portugués se ha venido produciendo una propuesta pedagógica con características particulares y que se apoya en una cosmovisión también impregnada de valores sociales. Cuando analicemos las declaraciones de nuestros interlocutores sobre la Cultura, que este Movimiento viene construyendo hace más de 30 años, volveremos a incidir sobre este tema.

De cualquier manera, apoyándonos en los datos que recogimos en las entrevistas, ya podemos procurar delinear una aproximación a la estructura de esta cosmovisión.

El continente que constituye la cosmovisión, que viene siendo reflexionada y reconstruida permanentemente dentro del Movimiento, se erige como un instrumento fundamental para encuadrar y utilizar como referencia el trabajo que se viene haciendo desde este modelo pedagógico:

*“... acho que a nossa prática pedagógica, aquilo em que nós acreditamos enquanto Movimento, precisa muito duma percepção interior daquilo que nós queremos do Mundo...” (Nº 14 - 12-03-98).*

Valores sociales fundamentales y el reconocimiento de valores intrínsecos en la persona constituyen la base de la pedagogía del MEM. Son éstos los valores de referencia de estos profesores para el trabajo cotidiano en la escuela:

*“... quanto mais anos tenho na escola e no mundo, acho que as pessoas, ou uma grande percentagem, estão muito mais ligadas a uma visão do mundo e a uma perspectiva da sociedade muito mais ligada ao consumismo e ao materialismo do que propriamente aos valores das pessoas e àquilo que é importante enquanto cidadãos e enquanto seres humanos. E a nossa prática*

*passa muito por isso e por aquilo em que eu acredito nesse sentido...*” (Nº 14 - 12-03-98).

Los valores que se defienden dentro del Movimiento se sitúan a la izquierda, como nuestros interlocutores admiten, en este caso expresado por el profesor Sérgio Niza: *“não há nenhuma ingenuidade nisso. Não é por acaso.”* (01-05-98).

Como ya fue posible apreciar en los apartados anteriores, algunos valores aparecen, sistemáticamente, de manera transversal a lo largo del discurso de estos profesores.

Estos valores se traducen en comportamientos y actitudes y, en el caso de estos profesores, se concretan, también, en una práctica pedagógica.

En este sentido, encontramos, frecuentemente, referencias que indican una confianza profunda en la persona. Creer en la persona es sinónimo de respeto por ella. Podemos apreciar estas manifestaciones de respeto en el modo en que hablan de los alumnos.

Esta confianza en la persona es entendida como presupuesto necesario para el desarrollo del ambiente propicio para el crecimiento de sus alumnos, en tanto que personas y futuros ciudadanos, como de ellos mismos, en tanto que profesionales y ciudadanos participativos.

De ahí, la confianza en el papel de la escuela como espacio de intervención social y la apuesta por una escuela que incluya a todos (escuelas inclusivas), que ya veníamos encontrando subyacente a sus declaraciones en apartados anteriores.

Subrayamos el reconocimiento, que hacen nuestros interlocutores, de la confianza en este instrumento social que constituye la escuela para desarrollar objetivos de convivencia democrática en la sociedad.

Estos objetivos son asumidos y conscientes en nuestros interlocutores, que encuentran en la escuela un espacio privilegiado de interacción social, en la cual pueden ejercer su papel de ciudadanos participativos. El profesor José Júlio Gonçalves afirma, claramente, su coincidencia con esos objetivos, reconociendo que esa fue una de las razones que determinaron su entrada al Movimiento:

*“... as propostas que se fazem desde o Movimento são mesmo de uma democratização da sociedade, da participação dos cidadãos, da formação de cidadãos participativos, intervenientes na sociedade... a escola pode ajudar a mudar a sociedade.” (27-12-97).*

Las declaración de nuestros interlocutores manifiestan los ideales que vienen persiguiendo generaciones enteras de hombres y mujeres, hacia la conquista y consolidación de formas más humanas de organización y de relación social que potencien un tipo de convivencia en la sociedad orientada por valores de respeto, libertad y solidaridad:

*“... entre os meus sonhos, um deles era a possibilidade dos grupos humanos serem muito horizontais... uma parte em que assentou muita a minha utopia era do tipo anarquizante, de paixão...” (Sérgio Niza - 07-01-98).*

Encontramos en las declaraciones de nuestros informantes referencias a valores que, aparentemente, se sitúan en contradicción con la realidad del mundo de hoy, cuando caracterizamos a éste, también, teniendo en cuenta las exigencias de competición, muchas veces a todo costo, y el predominio de las mayorías o del más fuerte.

En el campo axiológico de estos profesores detectamos valores, entre otros, como el de solidaridad, el respeto por los otros, y actitudes que denotan un profundo sentido de tolerancia ( y respeto por las minorías), como lo vemos en el comportamiento reflejado en la búsqueda de consenso para la resolución de los problemas que surgen en el grupo-clase, por ejemplo, que nuestros interlocutores mencionan.

El concepto de solidaridad, que es asumido por este grupo, podríamos traducirlo con el sentido de ayuda al otro para desarrollar su autonomía en el grupo. Lo encontramos materializado, de manera más evidente, en la organización del trabajo escolar que nuestros interlocutores declaran y que desarrollaremos más adelante.

La dimensión más utópica o de sueños, nunca acabados porque están siempre en proceso de realización, se cruza o, de alguna manera, se enfrenta con el sentido de la realidad.

Evidencian el reconocimiento del esfuerzo que implica la construcción de la democracia, incluso cuando se la considera en campos limitados, pero potencialmente ricos, como es el ámbito de la educación:

*“... tudo o que é democracia é um esforço brutal para os professores. Tem que ser moral, tem que ser um acto de vontade férrea e explícita, porque o que há de menos natural é a democracia, o que há de mais artificial é a democracia. É o viver pleno da democracia. É uma construção que se transformou numa necessidade, mas é uma necessidade ética e uma necessidade de progresso, não é uma coisa que venha espontaneamente...”*  
(Sérgio Niza - 07-01-98).

El sentido de la realidad atraviesa transversalmente todos los propósitos u objetivos que el grupo, que constituyen estos profesores, persigue.

Decíamos anteriormente que, el vocabulario revolucionario, propio de los años más “*quente*” de las décadas del 60 y 70, se fue atenuando. No obstante, los principios fundamentales que están en los orígenes de este Movimiento, se mantienen, ahora más explícitos, conscientes y asumidos.

Una dimensión de utopía que puede (suele) impregnar algunos ideales, con el paso de los años y a través de la reflexión, puede derivar en su abandono, procurando, en su substitución, una visión más “*adaptada*” a los tiempos que corren.

Encontramos en las declaraciones de estos docentes que, las “*utopías*” que iluminaban el camino de los “*históricos*” de este grupo constituyen, todavía, objetivos y finalidades, hoy, más esclarecidos, fundamentados y asumidos, y que son compartidos, también, por los que ingresaron posteriormente al Movimiento.

El vocabulario con que, en la actualidad, se traducen estas metas se fue volviendo más preciso y definido. Es, a los oídos de los extraños, pesimistas y desilusionados (de la humanidad), que podrá sonar raro e irreal.

El profesor Sérgio Niza confiesa que el objetivo fundamental que se persigue desde el Movimiento sobrepasa las orientaciones político-partidaria o las clasificaciones reductores que se pueden hacer, ya que, la magna finalidad que persisten en perseguir, continúa siendo, “*acima de tudo, a construção da democracia como um grande valor a defender.*” (01-05-98).

Deslizan una crítica a los sistemas democráticos representativos ya que, en la perspectiva de nuestros entrevistados, éstos resultan insuficientes para la realización de la persona y consolidación de los sistemas democráticos.

La democracia es entendida, fundamentalmente, como participación activa de todos los ciudadanos en las diferentes instancias de poder. Es, en esta perspectiva, que adquieren sentido los conceptos de solidaridad y autonomía, que considerábamos anteriormente.

Así, el profesor Niza, en la entrevista que mantuvimos el 01-05-98, nos declaraba que “*habitúamo-nos a respeitar a democracia representativa à falta de inteligência humana de não ter conseguido outras formas mais directas...*” La propuesta, que viene siendo elaborada desde el Movimiento, propugna formas directas, o de más intervención, por parte de todos, comenzando en la escuela con los niños y jóvenes.

Recordemos aquí la Ley de Bases del Sistema Educativo portugués, aprobada por unanimidad, con los votos de todos los partidos políticos con representación parlamentaria, ya en tiempos en que el calor revolucionario se fue atenuando, que en el punto 5 del Artículo 2º (Principios Generales) proclama:

*“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”<sup>21</sup> (Ley Nº 46/86 del 14 de octubre).*

El profesor Sérgio Niza recoge el valor pedagógico de la participación cívica en las diferentes instancias posibles en los sistemas democráticos. Así, considera que:

*“... basta acreditar de que o acto cívico directo é o que forma o cidadão. Desde que tu impeças algum cidadão de agir directa e civicamente, tu não estás com essa pessoa...” (01-05-98).*

La crítica a los sistemas representativos, que analizábamos anteriormente, podremos explicitarla mejor, a través de las palabras de nuestro interlocutor:

*“Todo o poder que se afirma por via da representatividade faz reproduzir essa ideia de representação, que pressupõe sempre uma ideia de elite. Há sempre uns (que são) os eleitos e os outros... porque nós sabemos que (os eleitos) têm sempre mais poder, mais capacidade de intervenção. São questões fundamentais da democracia, que a democracia política não conseguiu resolver, mas que a democracia educativa poderá resolver...” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

Encontramos ideas coincidentes en los otros profesores entrevistados. Recogemos la declaración del profesor Nº 22 que, el 13 de febrero de 1998, nos confesaba que:

*“Para mim a democracia representativa é uma coisa que tem que acontecer, mas não é uma coisa que me seduza. Nunca tive*

---

<sup>21</sup> El subrayado es nuestro.

*de intervir por essas vias. Interessa-me muito mais a democracia participativa, em que as pessoas estão a participar, que intervêm. Que é muito ingrato ao mesmo tempo. Às vezes, se torna muito violento para nós. Nunca temos poder. Nós estamos sempre em situação de contra-poder. Estamos sempre a questionar, a apanhar dessas situações. Isto é complicado.”*

La profesora N° 14, el 12 de Marzo de 1998, analizando el tema del poder, indica la tarea de transferencia a la situación educativa, con intención de buscar coherencia entre la vida y la profesión de profesor, reconociendo que la cuestión del poder es fundamental, añadiendo que:

*“... a questão de partilhar o poder com os alunos, enquanto professora na aula, no fundo, eu só consigo fazer se eu acreditar que no mundo também pode ser assim. Eu acho que há muitas coisas que as pessoas interiormente não acreditam e depois não são capazes de fazer.”*

Esta cuestión de la coherencia, que encontramos persistentemente, se traduce concretamente, también, en la vida como ciudadano y como profesional. Así lo entienden nuestros entrevistados.

El profesor N° 10, en entrevista realizada el 11 de febrero de 1998, reflexiona sobre la coherencia como profesor y ciudadano, y la riqueza formativa que puede derivar de la reflexión sobre la estructura que subyace a su trabajo pedagógico:

*“Hoje para mim é muito claro que uma pedagogia não é neutra e que também nos fazemos mais e melhores cidadãos numa construção pedagógica que poderá não ter, logo no início, todos os princípios perfeitamente clarificados, mas que ela própria, a dinâmica da própria atitude pedagógica, da própria organização pedagógica vai determinando progressivamente uma reestruturação pessoal e uma reestruturação do sentido da própria vida.”*

Coherentemente, encontramos la afirmación del profesor Sérgio Niza que, en entrevista realizada el 24 de septiembre de 1998, subraya el papel del profesor en la construcción social de la democracia, desde la escuela, con el consecuente beneficio para su formación:



*“... quando trabalhamos o desenvolvimento pessoal, o nosso desenvolvimento, estamos a fazê-lo através de nosso desenvolvimento social. Isto é, de nosso desenvolvimento político. E aqui político e pedagógico é a mesma coisa...”*

En la misma línea, este profesor llama la atención sobre el papel del Movimiento por las incidencias en la vida personal y las consecuencias en la relación pedagógica, como lo podemos apreciar en las siguientes palabras:

*“... nós acreditamos que cada um de nós, ao construir o Movimento, ao participar na construção do Movimento, somos uns à entrada e no meio somos outros, que nos fomos construindo, que a nossa vida mudou. Nós sentimos muito que no Movimento a nossa vida muda porque quando estamos a discutir pedagogia, estamos a discutir também coisas fundamentais da ética, dos princípios, do modo de ver o mundo e a vida. Passamos a ver o mundo e a vida doutra maneira, passamos a ver a nossa relação com os alunos doutra maneira.”*

Un concepto de sociedad que permite la intervención desde la escuela, con el trabajo pedagógico realizado por el profesor.

## **EDUCACIÓN:**

Analicemos ahora el concepto de educación que estos profesores vienen construyendo en el ámbito del Movimiento de la Escuela Moderna.

Encontramos varios factores que exigieron cambios en los sistemas educativos. Entre otros, destacamos el acelerado desarrollo del mundo actual en diferentes campos, el aumento de las expectativas educativas de la población y la mejoría de los sistemas democráticos que pasaron a preocuparse por la educación de los ciudadanos. Esta conjugación de factores produjo, entre otras consecuencias, un aumento masivo de la población escolar, lo que provocó la existencia de una mayor heterogeneidad entre los alumnos con quienes se trabaja en la escuela.

Esta situación comenzó a exigir otras formas de respuestas desde el ámbito de la educación. Dejaron de tener sentido las formas clásicas o tradicionales de organización del trabajo en la clase, que se caracterizaban por una tónica, predominantemente, “*magistercéntrica*” o centrada en el profesor y en los contenidos a transmitir.

En el contexto del mundo de nuestros días, la clásica o tradicional organización del trabajo escolar centrada en el profesor, que constituye la fuente privilegiada de información y formación, comenzó a ser insuficiente e inadecuada. Se intentaron construir alternativas al trabajo escolar para responder a las exigencias sociales, lo que implicó, también, la búsqueda de un nuevo papel para el profesional de la educación.

La rápida e inmensa producción de conocimientos, que constatamos en las últimas décadas, provoca la necesidad en la escuela, por

una parte, de abandonar las viejas estrategias de procesar la información, por otra, exige de la institución escolar el recurso a modos de encarar el proceso de enseñanza-aprendizaje que enfatice el aprendizaje de las capacidades para seleccionar y utilizar una diversidad de fuentes de conocimientos, hoy abundantes y cambiantes, y que privilegie el desarrollo de formas alternativas de gestión de la información. En suma, el desarrollo, en los alumnos, de un espíritu de investigación constituye actualmente una necesidad.

Atendiendo a la situación de heterogeneidad de la población escolar, la pedagogía contemporánea propone una diversificación de las propuestas de actividades a realizar con los alumnos, con la intención de atender los puntos de partidas diversos, los intereses y necesidades diferentes, los ritmos y estilos de aprendizajes diferenciados, es decir, responder adecuadamente a la heterogeneidad que representa el grupo clase, como hoy lo entendemos.

Al mismo tiempo, la sociedad contemporánea se confronta con necesidades tanto de la economía como de las estructuras democráticas, que exigen de la escuela una formación de las personas que dé énfasis a la preparación para el trabajo en grupo y para el desarrollo del lado social del individuo.

En el concepto de educación que estos profesionales que entrevistamos vienen desarrollando, encontramos intenciones conscientes y asumidas de tentar elaborar respuestas que tiendan a la satisfacción de las vertientes que mencionamos.

El concepto de educación, que vamos encontrando en las palabras de nuestros interlocutores, hunde sus raíces en la perspectiva de sociedad que estos profesores fueron elaborando.

Podemos interpretar que las finalidades para la educación que el Movimiento se propone, no quedan meramente supeditadas a las exi-

gencias que devienen de una sociedad democrática. Consideramos que van más allá, desafiándose con objetivos, que parecen lindar lo utópico, manteniendo siempre, una línea de respeto por la persona en un ámbito de desarrollo de la democracia.

Podemos arriesgarnos a considerar que, este Movimiento, va abriendo camino en el ámbito pedagógico, persiguiendo objetivos sociales y educativos que para muchos, todavía, pueden constituir meros espejismos del ámbito de las utopías.

La riqueza, y el estímulo, que estos desafíos llevan en sí, constituyen el motor que sustenta la persistencia y el crecimiento en las ideas y principios defendidos por estos profesores y que ellos procuran traducir en su desempeño profesional cotidiano.

En un artículo titulado “*A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*”, Sérgio Niza describe la organización cooperativa del trabajo de aprendizaje realizado por los profesores que desempeñan sus actividades profesionales en el ámbito del modelo pedagógico del Movimiento de la Escuela Moderna (Revista Inovação, Vol. 11 N°1 - 1998).

En este texto Niza presenta, como principio fundador de la formación y de la educación en el MEM, el siguiente enunciado: *Os meios pedagógicos veiculam em si os fins democráticos da educação*. De este principio devienen algunos postulados que sintetizan el Modelo Pedagógico del Movimiento, que son los que transcribimos a continuación:

1. “La acción educativa se centra en el trabajo diferenciado de aprendizaje de los alumnos y no en la enseñanza simultánea del profesor.
2. El desarrollo de las competencias cognitivas y socio-afectivas pasa siempre por la acción y por la experiencia, efectiva, de los alumnos, organizados en estructuras de cooperación educativa.

3. El conocimiento se construye por la consciencia del itinerario de su propia construcción: los alumnos caminan de los procesos de producción integrados en los proyectos de estudio, de investigación o de intervención, hacia la comprensión de los conceptos y de sus relaciones.
4. Los alumnos parten del estudio, de la experiencia y de la acción en los proyectos en que se implican, hacia su comunicación. La necesidad de comunicar el proceso y los resultados de un proyecto de trabajo da sentido social inmediato a los aprendizajes y les confiere una tensión organizadora que ayuda a estructurar el conocimiento.
5. La organización contratada de la acción educativa evoluciona para acuerdos progresivamente negociado por las partes (profesores y alumnos y alumnos entre sí). La gestión de los contenidos del programa, la organización de los medios didácticos, del tiempo y de los espacios se hacen en cooperación formativa y reguladora.
6. La realización de trabajo escolar fuera del aula (trabajo para casa) apenas deviene del plano individual de trabajo del alumno, propuesto por él mismo, como complemento de actividades de pesquisa documental, encuestas, lectura de libros o producción de textos.
7. La organización de un sistema de supervisión<sup>22</sup> del trabajo diferenciado de los alumnos, en estructuras de cooperación, se basa en un conjunto de mapas de registros. El sistema de supervisión sustenta la planificación y la evaluación cooperada de los aprendizajes y de la vida social del grupo-clase.
8. La práctica democrática de la organización, compartida por todos, se instituye en Consejo de Cooperación Educativa: el Consejo, con el apoyo cooperante del profesor, es la institución formal de regulación social de la vida escolar.

---

<sup>22</sup> *Pilotagem* en el original portugués.

9. Los procesos de trabajo escolar deben reproducir los procesos sociales auténticos de la construcción de la cultura en las ciencias, en las artes y en la vida cotidiana: las estrategias de aprendizaje se orientan por las estrategias metodológicas propias de cada área científica, tecnológica o artística y no por transposiciones didácticas (homologación de procesos metodológicos).
10. Los saberes y las producciones culturales de los alumnos, se comparten a través de circuitos sistemáticos de comunicación, como convalidación social del trabajo de producción y de aprendizaje.
11. La cooperación y la inter-ayuda de los alumnos en la construcción de los aprendizajes, dan sentido socio-moral al desarrollo curricular.
12. Los alumnos intervienen en el medio, interpelan a la comunidad e integran en la clase a los “actores” de la comunidad educativa, como fuentes de conocimiento de sus proyectos de estudio y de investigación.”

El predominio de la dimensión social que atraviesa la construcción conceptual de educación, propuesta desde el Movimiento, es una constante que constatamos en las declaraciones de nuestros interlocutores. La relación muy íntima entre educación y democracia se deja ver, permanentemente, en las referencias mencionadas por nuestros entrevistados.

La escuela constituye el espacio privilegiado de intervención socio-política. Toda la organización social de los aprendizajes de los alumnos, relatado por nuestros interlocutores, está impregnada por los conceptos y principios democráticos que estamos señalando.

Niza (1998) subraya la construcción de la formación democrática en la escuela, a través de los sub-sistemas de circulación de saberes,

de cooperación educativa en el trabajo de aprendizaje y de la participación democrática en la organización social de los aprendizajes curriculares.

Tanto la dimensión intelectual de los aprendizajes escolares, así como el desarrollo de actividades relacionadas con las áreas de las expresiones realizadas por los alumnos, es decir, las diferentes áreas que son propuestas para ser trabajadas en la escuela, están teñidas por un sentido de lo social muy vivo. Los aprendizajes o la utilidad de una actividad realizada en la escuela adquieren sentido, o mejor significado, cuando pasan por el tamiz de la dimensión social.

No pretendemos dar a entender con esto que las dimensiones más intelectuales o de las áreas de las expresiones carezcan de sentido o sean desvalorizadas en la perspectiva de estos profesores. Por el contrario, adquieren valor añadido cuando se concretan a través de su lado más social, es decir, cuando los aprendizajes que se realizan en esos ámbitos se pueden transferir a los otros, cuando pueden ser comunicados, compartidos, reflexionados y reconstruidos con la participación de los otros.

Desde el concepto de educación que es elaborado en el Movimiento, en la misma línea del concepto de sociedad referido con anterioridad, se postula a la persona como una unidad, o como una totalidad, en el sentido que le da Paulo Freire.

Cuando analizamos las declaraciones de la profesora Odete Xarpe (02-05-98), relacionadas con la evaluación de los alumnos, en la perspectiva que es trabajada desde el Movimiento, nos encontramos con indicadores subyacentes muy ricos que evidencian un concepto de educación apoyado en la confianza en las posibilidades del alumno, en el refuerzo positivo de los aspectos bien logrados, en la intención de una participación en el poder dentro del aula por parte de los alumnos,

hasta allí, sólo en manos del profesor, y en un apelo permanente al desafío:

*“... o que nos distingue, é nós praticarmos duma forma natural, entre aspas, a avaliação continuada. Nós assumimos que avaliar os meninos não é estarmos a fazer testes, fichas de avaliação iguais para todos em determinada época do ano... nós percebemos que é, realmente, a evolução do quotidiano registada em várias coisas, o mais possível assumida pelos alunos, ou se não fosse assumido, pelo menos compreendido, explicitado e informado... que não haja nada na manga, que saiba exactamente. O que eu acho importante... tentar passar aos miúdos os critérios de avaliação, eles têm que perceber quais são os critérios para poderem trabalhar de acordo com isso... as coisas foram passadas, o mais possível, em auto-avaliação, ao princípio muito apoiada na minha leitura ou interpretação... o que caracteriza a avaliação no Movimento é que nós estamos a dar feed-back contínuo aos alunos... a avaliação formativa... Não enfatiza o que eles não sabem mas, pelo contrário, valoriza o que eles sabem e dá possibilidades de aumentar o que eles já sabem...”*

Con relación al concepto de educación, fuertemente impregnado de la dimensión social, que se fue elaborando desde el Movimiento, encontramos la declaración del profesor Sérgio Niza que ilustra la perspectiva de educación que este grupo de docentes defiende:

*“... quase todos nós, nos interessamos por muito mais coisas do que apenas a escola, porque entendemos, e isto é também da nossa cultura (pedagógica), que a educação é a construção dos valores da “polis”, da cidade. Um lugar privilegiado para construir a “polis”, a política, no sentido autêntico e original, é nas escolas, é na educação. Senão a educação era uma coisa repetitiva. Não era uma coisa construtiva, não construía valores, não construía energias, não construía solidariedade, dádiva, empenho em mudar a sociedade, torná-la mais justa, mais livre, mais solidária. Estes valores são da política, digamos melhor, que são da democracia, aquilo que de melhor a democracia tem, enquanto política, enquanto cultura da cidade, de modo de estar na cidade. Esses são os valores primeiros que sustentam também as nossas práticas. Por um lado, esses grandes valores políticos, por outro lado, a tentativa de fazermos o melhor possível para continuar a construir esses valores, torná-los cada vez mais sólidos, melhores.” (01-05-98).*

Esta lectura de compromiso, de intervención social aparece en todas las declaraciones de nuestros interlocutores. Destacamos tam-



bién que es significativa la importancia que se atribuye al desarrollo de la persona como totalidad.

Las palabras de la profesora Inácia Santana, en entrevista llevada a cabo el 1 de abril de 1998, nos podrían ayudar a clarificar estas interpretaciones:

*“... acho que a grande viragem também se tem que fazer na escola, é trabalhar para que a escola e a aquisição dos conhecimentos, sejam um pretexto para as pessoas crescerem em autonomia, e não o contrário, só para os alunos terem nota. A escola existe para os meninos se socializarem, para crescerem e a aprendizagem é um pretexto....”*

Permítasenos insistir en la clarificación que, el hecho de enfatizar una dimensión, no necesariamente implica el olvido de otros aspectos. Si la persona es vista como una totalidad, el desarrollo pretendido tiene que ser armonioso y equilibrado.

En consonancia con lo estipulado en la legislación portuguesa (Ley de Bases del Sistema Educativo N° 46/86 del 14 de octubre), que consagra algunas propuestas de la pedagogía de la actualidad, también, desde el Movimiento de la Escuela Moderna se propugna que la educación debe contribuir para la realización del individuo, a través del desenvolvimiento pleno de la personalidad, de la formación del carácter y de la ciudadanía, que lo prepare para una reflexión consciente sobre los valores espirituales, estéticos, morales y cívicos, al mismo tiempo que le proporcione un equilibrado desenvolvimiento físico.

Como evidencia de la preocupación para un desarrollo armonioso de las diferentes dimensiones de la persona, podemos considerar los resultados concretos del trabajo de estos profesores con sus alumnos.

Podemos tener en cuenta las conclusiones de un trabajo de evaluación, con alcance nacional, realizado por el Ministerio de Educa-

ción Portugués en el año 1996<sup>23</sup>, para determinar el nivel de aprendizaje en diferentes áreas de conocimiento en las escuelas primarias portuguesas. Este trabajo de investigación subrayó los buenos resultados de los alumnos de profesores que trabajan en la perspectiva del Movimiento, sobresaliendo en el dominio de la lengua portuguesa.

Sérgio Niza, en entrevista al canal de televisión SIC de Lisboa el 14 de mayo de 1996, afirmaba que

*“... os nossos alunos têm resultados tão bons como os outros. Nalgumas áreas, superiores, sobretudo na área da Língua, e nos aspectos respeitantes à formação pessoal e social.”*

Las formas de organización social democráticas que, nuestras sociedades, fueron capaces de construir, se caracterizan por una predominancia de la representatividad en la gestión del poder.

En los profesores de este Movimiento encontramos la experiencia de llevar a cabo con los alumnos, en el día a día de la escuela, trabajos orientados por la búsqueda de una progresiva participación de los alumnos en todos los ámbitos posibles de la institución escolar, confiando que la vivencia de situaciones no sólo posibilite la construcción de los aprendizajes de conceptos complejos, como el de la democracia, sino que contribuya para su crecimiento personal y social.

Recogemos aquí las palabras del profesor Sérgio Niza que explica las razones por las que considera la representatividad como menos democrática, por lo menos, en el ámbito educativo:

*“... nós sabemos que na acção pedagógica a representatividade não é democrática. No acto educativo a opção representativa é antipedagógica, é antidemocrática. Porque se eu escolho alguns alunos para representarem outros, por exemplo, num conselho pedagógico, o aluno que representa, esse tem direito a formar-se directamente no conselho e todos os outros injusta-*

---

<sup>23</sup> Ver en anexo: el Análisis Preliminar de los Datos Recogidos por los Tests en 1996 en el estudio “*Avaliação Externa do Desempenho dos Alunos do Ensino Básico*” - Língua Portuguesa e Matemática - 1º Ciclo. Direcção de Serviços de Avaliação do Sistema Educativo do Instituto de Inovação Educativa do Ministério de Educação.

*mente ficam privados dessa formação fundamental. Isso é uma injustiça, logo é contra o caminho da democracia e é contra a pedagogia, porque não tem sentido que uns possam ter formação e outros não. Isso é fundamental para nós. Esse nosso caminho que é acreditar que a construção da democracia no interior duma turma e de uma escola tem que ser a construção da democracia directa, faz de nós uma espécie de seres utópicos e esquerdistas, nesse sentido...” (01-05-98).*

En la misma entrevista, este profesor añade:

*“... nós não podemos ter na escola, na educação, os eleitos para um lado e os outros para outro. Todos têm que ser eleitos. Senão forem todos eleitos para a cidade, nós estamos a trair a democracia autêntica no interior dum grupo e estamos a trair eticamente a própria educação, porque só os eleitos é que irão a determinados sítios, os outros não vão, ficam mais pobres. E nós não temos de cultivar a pobreza cultural e participativa de parte dos alunos. Aquilo que são os valores, para nós, determinantes da educação que é a participação directa, sistemática na própria gestão do currículo de todo o trabalho de aprendizagem, etc. isso, faz-nos estar, criticamente, atentos aos eleitos, porque nós sabemos que esses têm sempre mais poder, mais capacidade de intervenção. São questões fundamentais da democracia, que a democracia política não conseguiu resolver, mas que a democracia educativa poderá resolver.”*

El profesor que venimos mencionando, recuerda la actitud que se intenta cultivar dentro del Movimiento con relación a la construcción de la democracia. Se enfatiza, especialmente, el valor formativo de la vivencia de la situación. Reafirma, una vez más, el papel de la escuela en esta elaboración. Subraya la importancia de una organización social que propicie el aprendizaje:

*“Aquilo que os outros pensam que é uma utopia, não é, porque nós o realizamos no dia a dia. Os nossos alunos participam directamente, manifestam-se directamente sobre as coisas, etc. Nós até, raramente, votamos. Só em situação de não termos tempo nenhum para esclarecer as coisas. O que não quer dizer que as pessoas estejam todas, exactamente, a pensar a mesma coisa. As pessoas escolhem estratégias mais vantajosas para realizar algo, podem-se pôr de acordo, discutindo, argumentando, etc. Se isso não é possível, então votamos. Mas votamos para todos realizarmos. É possível criar formas de relacionamento e gestão do trabalho perto do que chamamos uma democracia directa e não indirecta ou delegada ou representativa. Estes va-*

*lores colocam-nos definitivamente à esquerda na história, na história das ideias, na história política."*

Un aspecto que importa considerar tiene que ver con el énfasis que estos profesores atribuyen al proceso de aprendizaje que pueden desarrollar con sus alumnos, frente a otra perspectiva del trabajo profesional que privilegia el proceso de enseñanza. Es decir, la tónica está dada en el aprendizaje por sobre la enseñanza. Esta lectura constituye una constante en las propuestas de trabajo con los alumnos descritas por estos profesores.

Decíamos, anteriormente, que la construcción de una democracia, constituida por ciudadanos activos y participativos, pasa también, por la escuela. En este sentido, encontramos referencias coincidentes entre varios de nuestros interlocutores.

La profesora N° 2, el 22 de diciembre de 1997, consideraba el papel de la organización social de los aprendizajes que permitiese realizar un trabajo en la clase, con los alumnos, en el cual haya participación activa de los mismos. Participación, aquí, implica jugar un papel significativo, por parte de los alumnos, como co-constructores y co-responsables de la organización en donde aprende:

*“Nós temos regras que todo o grupo (de alunos) conhece porque foram construídas e discutidas com todos, e quando falamos em Plano Individual de Trabalho, em trabalho autônomo, etc. os meus alunos sabem quais são essas regras e sabem que as têm que cumprir, e sabem que eu sou o garante máximo dessas regras. É óbvio que podem ser alteradas, mas que para já são essas...”*

Interesa destacar la importancia que se atribuye a la organización en el ámbito del trabajo del Movimiento. En todos nuestros interlocutores encontramos referencias a esta dimensión. El éxito del trabajo en el cotidiano escolar presupone una organización social de

los aprendizajes que permita la participación y que atienda la singularidad de los alumnos.

El profesor Sérgio Niza, en sus declaraciones, subraya el papel fundamental de la organización social de los aprendizajes:

*“... para nós o fundamental é a organização social das aprendizagens. Isso aprendemo-lo com a nossa profissão, mas muito no plano teórico com Vigotsky. Aprendi com Vigotsky que a função do professor é a organização social das aprendizagens. Os alunos vão ali para aprender, para trabalhar as aprendizagens. E eu tenho de ajudar a organização social deles para eles aprenderem, para eles fazerem o trabalho de aprender. Se o nosso papel fundamental é esse, ajudar a organizar humanamente para aprender melhor, para trabalhar melhor, para que desse trabalho resulte aprendizagem, então eu não posso estar a roubar-lhe todo o tempo falando, só porque sei muitas coisas ou poucas ...” (01-05-98).*

La profesora N° 3, el 4 de febrero de 1998, evidenciaba su convicción en la importancia de la organización:

*“Eu sempre acreditei na organização cooperativa... acho que a organização é fundamental... e permite-nos passar às crianças grande parte do poder das pessoas. O que na não-directividade isso não acontece.”*

La organización refuerza el trabajo pedagógico con su poder integrador y formador. Además de tener en cuenta la dimensión ecológica del espacio de trabajo, el desarrollo de la acción educativa, el estilo profesional de los docentes o el clima socio-afectivo del trabajo escolar “*é a gestão cooperada de todos os componentes do ecossistema de intervenção educativa, que melhor assegura a congruência pedagógica e que mais reforça o valor metaformativo da organização.*” (Niza, Revista Inovação, Vol. 11, N° 1 - 1998).

Decíamos, anteriormente, que la democratización de la educación permitió la entrada a la escuela de alumnos que constituyeron grupos caracterizados por una marcada heterogeneidad social, cultural y económica. Para atender la existencia de la diversidad en cualquier grupo, el profesor Sérgio Niza, el 1 de mayo de 1998, señalaba las

respuestas que se fueron construyendo desde la escuela, entre las que se destaca una organización que posibilite la diferenciación de actividades que puedan ser realizadas por los alumnos:

*“...a diferenciação surge da heterogeneidade do grupo e a inevitabilidade de se ter que encarar a organização do trabalho na escola doutra maneira, diferente da maneira do liceu...”*

En esta línea, podemos encontrar que esta preocupación ya estaba presente en los precursores de la Escuela Nueva, como vimos anteriormente. De ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centrara en el niño y su singularidad. Un concepto de educación, fundamentalmente, paidocéntrico.

Desde el Movimiento de la Escuela Moderna portugués se produjo un cambio significativo en esta perspectiva. Encontramos aquí que la preocupación continúa siendo el alumno, ahora entendido como una persona en un grupo. Estos profesores pretenden atender y desenvolver a la persona como un ser social. Se pretende que la educación incida sobre la dimensión personal y la dimensión social de cualquier individuo. Es decir la perspectiva de educación que desarrollan nuestros interlocutores se caracteriza por ser, esencialmente, sociocentrada.

El profesor Sérgio Niza recuerda que, a pesar de que el Movimiento de la Escuela Moderna francés persistía el concepto de la Escuela Nueva, desde el MEM portugués se proponía elaborar otra lectura:

*“... a carta de Pau<sup>24</sup> é pedocéntrica, a criança é o centro... a criança assim no plano da Escola Nova, para nós, estava ultrapassada. Nós tínhamos definido como princípio o grupo, a turma... A dimensão social das aprendizagens para nós é fundamental...”* (01-05-98).

---

<sup>24</sup> Ciudad donde se realizó el congreso del MEM francés en el año de 1968.

Una dimensión que pudimos observar, a través de los datos recogidos, se relaciona con la manera en que otros profesores de fuera del MEM, pueden leer el concepto de educación que se operacionaliza en las estrategias de trabajo que se propugnan desde el Movimiento.

La profesora N° 2 (22-12-97), al mismo tiempo que presenta algunas interrogaciones que, eventualmente, pudieran mostrar los profesores que se ven confrontados con experiencias como las que ella desarrolla con relación a la adquisición de autonomía por parte de los alumnos, nos presenta también el nuevo papel que le es exigido al profesor que tenga intención de embarcarse en formas de trabajo que propugnen objetivos coincidentes con ideales de desarrollo de la autonomía y uso de su libertad por parte de los alumnos:

*“... o meninos a gerirem tudo? Mas que raio de história é essa? Há realmente momentos em que eu intervenho muito pouco... Claro que se há momentos em que as regras começam a falhar eu tenho que intervir, é óbvio. Mas a minha intervenção nunca é como a duma professora tradicional, eu sempre apelo às regras... estou sempre virada para o (aluno) responsável que está a tomar conta da situação.”*

Cuando analizamos algunos documentos escritos producidos por miembros del Movimiento, referidos a las concepciones de expresión, comunicación y aprendizaje de la escritura y de la lectura nos encontramos que, en el Movimiento, se atribuye una importancia fundamental a estas áreas.

En el artículo mencionado anteriormente y elaborado por Sérgio Niza (Revista Inovação, Vol. 11, N° 1 - 1998), se considera a la comunicación como:

*“Um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto factor de desenvolvimento mental e de formação social. Decorre da condição de se aceitar, na escola, como fundamental, a criação de um clima de livre expressão dos alunos, para que se não sintam policiados nas suas falas, nos seus escritos ou nas actividades representativas e artísticas em que se envolvem.”*

Cuando analizamos las declaraciones de nuestros interlocutores encontramos que estos adoptan una actitud muy coherente en relación con la importancia que se le atribuye a estas áreas.

Se puede entender esta valoración destacada que se da a estas áreas en un contexto más vasto. El lenguaje resulta imprescindible en una estrategia donde se destaca la función social de los aprendizajes.

Cuando analizamos los fundamentos socio-psico-pedagógicos en que, según Niza, se basa este modelo pedagógico, nos encontramos con algunas dimensiones que dan cohesión al trabajo pedagógico que estos profesores realizan en el día a día escolar.

Este autor analiza tres grandes líneas de orientación del proceso pedagógico llevado a cabo en el ámbito del Movimiento (documento fotocopiado, en anexo):

La primera de ellas se refiere a una dimensión funcional, la segunda corresponde a la vertiente, denominada por Niza, instrumentalista y la tercera tiene que ver con los aspectos de organización y de la dimensión institucional de esa organización.

Con relación a la primera vertiente de inspiración del proceso pedagógico, según Niza, tiene que ver con la filosofía global y se relaciona con la línea de trabajo de John Dewey, que tuvo continuidad con Claparède, en Europa. De esta perspectiva, rescatamos la idea de que *“toda a actividade educativa deve ser uma actividade integrada que corresponda ao interesse da criança e que mobilize, a partir do seu interesse o seu esforço...”*

El concepto más influyente es el de una pedagogía funcional, que toma el interés del alumno como punto de apoyo para la actividad que se desea realizar. Destacamos también la idea, ya señalada anteriormente, de organización democrática que se (puede) vivencia(r) en la escuela como medio indispensable para los aprendizajes sociales.

Niza refiere una vertiente que denomina instrumentalista. Siguiendo la perspectiva de los trabajos de los cognitivistas (Vigotsky,



Bruner), retoma la idea de instrumental en la que considera la unidad de percepción, de acción y del habla en el desarrollo del niño. Subraya la importancia que el lenguaje asume en la organización del pensamiento y en la organización de los comportamientos sociales del niño.

La última vertiente que encontramos tiene que ver con la organización y la dimensión institucional de esa organización. En este punto, Niza pone de relieve una organización de la clase o de la escuela coherente con las finalidades propuestas en el ámbito social.

Así, estamos frente a una organización cooperativa del trabajo con un carácter, como tendencia, en la línea de la auto-gestión. Se pretende, de esa manera, una organización del trabajo en la búsqueda de la máxima autonomía e independencia, en la que se practique esas competencias de gestión.

Sugiere crear un espacio o un ritual de construcción y revisión de las normas sociales por las cuales se rige toda la interacción en el aula o en la escuela. Para los profesores del Movimiento de la Escuela Moderna esta institución es el Consejo de Cooperación Educativa, que es un *“momento no início e no fim das actividades ou no princípio e fim da semana, onde se planeia, organiza e discute toda a gestão dos conteúdos, das tarefas, responsabilidades, etc. e onde se analisam os conflitos e o viver nesta micro sociedade que é a sala de aula ou a escola.”*

Este espacio precisa de un instrumento que ayude a recoger las aspiraciones, los deseos, las realizaciones, los incidentes críticos, positivos o negativos de los alumnos. Este analizador institucional permanente, que reúne estos contenidos, es un material indispensable para acelerar el desarrollo moral de los educandos. Este instrumento recibe el nombre de Diario de Clase<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> “Diário de Turma” en portugués.

Niza atribuye un valor especial a estos elementos (momento e instrumento) porque permite “*reconstituir permanentemente as leis do viver numa turma, (que resulta) indispensável como cúpula da organização. Este lado da instituição que permanentemente se renova, que permanentemente se reinstitui, este valor instituinte que se verifica no tempo do conselho (é) o vértice, a cúpula, a alma, no sentido aristotélico, a força, a energia da mudança organizacional.*” Considera que el cambio, el crecimiento, el desarrollo social del grupo tiene su correlación en el desarrollo moral del grupo social que es la clase.

La profesora Odete Xarepe (02-05-98) encuentra en el Consejo de Cooperación Educativa y en el Diario de Clase, elementos de fundamental importancia para vivenciar la libertad, al mismo tiempo que constituye un relevante motor que propicia cambios en el trabajo del profesor y en la relación pedagógica:

*“O que dá mesmo uma grande mudança na relação professor-aluno, é realmente o conselho, quando se assume as consequências... Pôr um Diário (de Parede) nas mãos dos meninos e eles saberem que têm a liberdade para poderem escrever, sem que isso depois seja usado em... sem que haja represálias, ou que haja manipulações a conta disso. É de facto, um instrumento de liberdade, de os outros poderem escrever e criticar, incluindo a professora. Penso que é um dos maiores sinais de liberdade quando realmente isso acontece... não é apenas esse aspecto do Diário no Conselho. É a própria planificação, a avaliação. Tudo passar por ali e os alunos saberem que todas as coisas importantes da aula partem e chegam lá. E que os conflitos, as planificações, as aprendizagens e as avaliações têm sempre um lugar naquele momento semanal, sem que haja nada que o possa invalidar.”*

Mencionábamos en unos párrafos anteriores, la importancia de la palabra, es decir, del habla, en la perspectiva de trabajo de estos profesores. La profesora Nº 2 confirma con sus declaraciones esta línea de interpretación:

*“... acho extremamente importante o papel da fala, da palavra, falar das coisas. Não se pode deixar de falar das coisas... isso também é um aspecto cultural muito importante. Sempre que*

*estamos em conselho o que é importante é a palavra, porque é através da palavra que a gente se entende.” (22-12-97).*

En este grupo de profesores tiene importancia la construcción de aprendizajes con sentido. Sólo son significativos cuando son aprendizajes funcionales. Es, en este contexto, en el que podemos entender la valoración de la relación entre expresión y comunicación. Así, Rosalina Gomes de Almeida (04-02-98) recuerda que:

*“Começámos a perceber que tínhamos andado pouco atentos à palavra “expressão”... Quando Freinet cria um jornal, cria uma correspondência e vai buscar aquilo que a criança já sabe e aproveita aquilo que ela já sabe para andar para a frente. Isto aponta nitidamente para a comunicação... Havia ainda muito esta ideia de expressão.”*

Recordando el Seminario Internacional realizado por la FIMEM, en Vila Viçosa (julio de 1991), en el que surgieron algunos puntos que reunieron menos consenso con los miembros de la Federación Internacional de Movimientos de Escuelas Modernas, el profesor Sérgio Niza (24-09-98) declaraba que:

*“... os ateliers que tinham sido organizados a partir da FIMEM eram muito pobres. Repetiam-se outra vez os problemas da expressão corporal, coisas muito primitivas e muito pobres no plano pedagógico... Já não eram os anos 60, em que isso era moda. Não estávamos já nesse tempo...”*

Vemos en estas declaraciones el alcance de una nueva perspectiva en la que es analizada dentro del Movimiento, actualmente, esta área de las expresiones. Esta área adquiere sentido en la perspectiva de su funcionalidad. Nuestro interlocutor afirma concretamente que:

*“... nós deslocámos os nossos interesses do enfoque do tópico da expressão para o tópico da comunicação, não tenhamos dúvidas. Mas tentamos incluir nesse tópico da comunicação a valorização da expressão. Valorizamos a expressão no âmbito da comunicação.”*

Rosalina Gomes de Almeida (04-02-98), en esta línea de valorizar el sentido del trabajo que se hace en la escuela, de atribuir significado, señala que:

*“... surge outra palavra que nos é muito cara, — o sentido, a pedagogia significativa, que as coisas façam sentido, mesmo nas áreas das chamadas expressões. Evidentemente que não faz mal nenhum desenhar pelo prazer de desenhar ou pintar. Só que o conversar sobre aquilo que se faz, o diálogo que se estabelece... aí é que pode haver, sim, desenvolvimento cognitivo, as co-operações... no convívio com os outros. Isto pode ser na leitura, no desenho, como pode ser no trabalho da matemática, como pode ser numa descoberta.”*

Es interesante analizar la apuesta del Movimiento por el aprendizaje de la lengua. Como ya decíamos anteriormente, el aprendizaje de la lengua adquiere importancia en un contexto como el que se vino elaborando en el MEM, debido al énfasis que se atribuye a la dimensión social.

Vamos a destacar aquí algunos comentarios de Sérgio Niza recogidos en un texto fotocopiado, que se anexa, y que ilustran la importancia atribuida por el Movimiento al trabajo con el aprendizaje de la lengua.

Este autor afirma que el trabajo en la escuela con relación al aprendizaje de la lengua, tiene que constituir una continuación de lo aprendido por el niño en su experiencia de vida anterior a su entrada a la institución escolar. Es decir, aceptar, valorar, potencializar y partir de lo ya aprendido por los alumnos en esta área de conocimientos.

Defiende algunos principios que constituyen el soporte de un trabajo pedagógico en esta línea.

Considera que la continuación del aprendizaje de la lengua en el período escolar debe garantizar la unidad de la lengua. Encuentra que la lengua se afirma por dos discursos que (inter)actúan de manera compleja. Por una parte, el discurso de la oralidad y, por otra, el dis-

curso de lo escrito. Así, el niño tiene que llegar a comprender la existencia de esta interacción compleja permanente, entre el nivel de la oralidad y el nivel de la escritura, para que, de esa manera, los alumnos sientan en el desarrollo de la lengua, que esa lengua es, a pesar de todo, una.

Esto exige el desempeño, por parte del profesor, de un nuevo papel. Por una parte, le es exigido que tenga la función de oyente activo de los mensajes orales de los alumnos. Por otra, deberá desempeñar un papel de motivador de los mensajes, para promover o provocar el habla de los niños.

Propone este autor, que la aproximación a lo escrito debe ser realizada por la producción y construcción permanente de la escritura, ya que considera que cuanto más se desenvuelve y se ejercita la escritura, aumenta la comprensión lingüística. Es decir, se mejora el nivel de comprensión del proceso, de la organización, de la estructuración de la propia lengua.

Propone acabar con la idea de la lengua entendida apenas como objeto escolar, neutral, “*castradora*”, perfecta. En alternativa defiende una pedagogía de la lengua situada socialmente, históricamente imperfecta, permanentemente en construcción. Considera también que la afirmación y el perfeccionamiento del habla pueden devenir de esta interacción entre el habla y la escritura. La propia escritura conlleva la mejoría de la construcción de la expresión hablada.

Ahora, adquieren sentido las declaraciones proferidas por el profesor Sérgio Niza, en entrevista realizada el 24 de Septiembre de 1998, en las que confesaba:

*“... eu pessoalmente tinha posto ao Movimento desde há muitos anos, a seguinte hipótese: é mais rentável investir na escrita, que é o centro de atenção do trabalho na língua. Centrar-se na escrita, em vez de se centrar na leitura ou mesmo na oralidade. O foco deverá ser a produção escrita porque a produção escrita contém a leitura. Estrategicamente, investir na leitura pode*

*desviar a escrita... e não são duas coisas independentes, porque quem escreve tem que dominar e desenvolver a leitura, ao passo que quem lê não tem que, fatalmente, desenvolver a escrita.”*

En la misma entrevista añade que:

*“Quem investe na escrita e tem do processo da escrita uma dimensão metacognitiva, uma reflexão sobre a sua própria escrita e a escrita dos companheiros, essa pessoa é melhor em gramática, sem ter que estudar gramática, fatalmente. É melhor na sintaxe. A escrita e a reflexão sobre a escrita é o melhor promotor de saber em gramática. E isto foi demonstrado...”*

Efectivamente, los resultados conseguidos por los alumnos de los profesores, que orientan su trabajo por los principios del Movimiento, confirman esta lectura de Sérgio Niza.

Así, podemos entender mejor la apuesta del Movimiento por el trabajo de la lengua, en un contexto impregnado de una dimensión de intervención en lo social.

Analizando otros aspectos que encontramos en las declaraciones de nuestros entrevistados, encontramos también el concepto de escuela que no quieren. El profesor Sérgio Niza (07-01-98) nos cuenta que:

*“... só depois é que eu pude imaginar como o facto do Rui Grácio ter sido o meu professor de filosofia, também, teria ajudado a entender que a escola não era só uma coisa difícil e angustiante, que era também um espaço que podia ser um espaço de liberdade, de descoberta, um espaço cívico.”*

Para la profesora Inácia Santana (01-04-98), la escuela más tradicional también despertaba en ella sentimientos de rechazo:

*“ Uma coisa que sempre me apavorou na escola foi esta sensação de... morte. A escola é uma instituição morta, deprimente. Mas do que o modelo em si, o que eu rejeitava era esta escola que não tem vida, que é sempre igual. Isso me era insuportável e sempre rejeitei de forma mais visceral. Para ser professora tinha que ser doutra maneira...”*

Fueron pocos los profesores que refirieron aspectos más negativos de la escuela. En general están más preocupados por la construcción de una escuela más positiva e interesante.

## **AUTO-FORMACIÓN COOPERADA:**

Analizaremos ahora el concepto de formación que los profesores que entrevistamos vienen construyendo.

El trabajo de formación que, este Movimiento viene desarrollando asienta, principalmente, en la auto-formación cooperativa.

Algunos aspectos, señalados en las declaraciones de nuestros interlocutores, son comunes a los que surgían cuando realizábamos la lectura del concepto de educación.

Destacamos, en este sentido, el respeto que se evidencia por las personas en formación, por su ritmo de aprendizaje, por su estilo de estar en la profesión, por sus necesidades en cuanto profesionales. Se tiene en cuenta el punto de partida en que se encuentran los profesores en formación para, desde ahí, buscar niveles de más exigencia profesional.

Encontramos que estos docentes evidencian un sentido crítico aguzado, que incide en todo lo que hacen en su día a día escolar.

La reflexión, permanente y sistemática, que estos profesores realizan sobre sus prácticas constituye el espejo a través del cual, permanentemente, estos docentes contemplan su trabajo pedagógico.

Estos profesores insisten en la necesidad de profundizar la teorización de sus prácticas para construir o reconstruir la estructura pedagógica que soporta este modelo.

En esta línea, valorizan la experimentación y el análisis, de modo sistemático, sobre sus prácticas pedagógicas, ya que defienden que es en la práctica y en la reflexión que pueden crecer.



Consideran esencial el soporte del grupo para el crecimiento individual como profesional, como ya señalábamos en otros apartados anteriores.

La afectividad es un elemento que aparece con alguna frecuencia en las declaraciones de nuestros interlocutores. Recuerdan situaciones de formación que llegan a ser significativas porque son atravesadas por relaciones entre personas, con una carga de afecto positiva. Según Dominicé (1988, mencionado por Santana, 1993), no existen procesos que no sean, simultáneamente, intelectuales y afectivos.

Es, en el sentido de valoración del aprendizaje profesional realizado en el seno de un grupo de iguales, que podemos entender la propuesta que encontramos durante el análisis del concepto de educación, referido a la constitución de circuitos de comunicación que, también, en la formación adquieren sentido.

Así, encontramos referencias a la “*obligación*” ética de comunicar, de pasar, de transmitir lo que se aprendió en el grupo. En esa línea, se entiende la perspectiva de constitución de redes de formación y de creación de circuitos de circulación de la (in)formación.

Las entrevistas realizadas nos permitieron detectar que la circulación de la información que se procesa entre estos profesores se realiza, predominantemente, a través de la comunicación directa oral. No obstante, existe, en estos momentos y cada vez más, un conjunto de documentación escrita, descriptivos y teorizaciones de prácticas pedagógicas, producido por profesores del Movimiento.

Para la circulación de la información son aprovechados los momentos de encuentros formales. Estos encuentros son realizados en momentos de formación propios como son los grupos cooperativos y los sábados pedagógicos que se realizan en las diferentes regionales en que está organizado el Movimiento. Algunos docentes ponen de relieve

ve el valor de los intercambios que ocurren en situaciones más informales.

El modelo pedagógico del M.E.M. sirve como guía o referencia para estos profesionales, tanto en la construcción de estrategias pedagógicas para orientar el trabajo con sus alumnos como en la definición de su itinerario de formación profesional.

Los profesionales de la educación que entrevistamos evidencian que van construyendo necesidades pedagógicas y profesionales en un ambiente de reflexión crítica contextualizado por el modelo del M.E.M.

Estos profesores sienten que tienen parte activa en la construcción y reconstrucción de las estrategias y conceptos que constituyen el marco pedagógico que sirve de referencia a su práctica pedagógica. Tienen consciencia de su participación en esa construcción y reconstrucción, a través del análisis crítico permanente a que someten a los mismos mediante la reflexión sobre su práctica pedagógica.

El modelo pedagógico del Movimiento de la Escuela Moderna es percibido por los profesores entrevistados como una estructura o edificio teórico caracterizado por ser flexible (por dentro), abierto (para fuera) y en una búsqueda permanente de coherencia (interna y externa) que se alimenta de la reflexión sobre las prácticas de sus entrevistados.

En este sentido, es preciso tener en cuenta la llamada de atención de Stenhouse (1987, p. 255) con relación a la innovación propugnada desde movimientos sociales<sup>26</sup> basada en convicciones y creencias

---

<sup>26</sup> Heberle (1951) citado por Stenhouse (1987, p. 255) define los movimientos sociales como: *"una clase específica de grupo de acción concertada; son más duraderos y se hallan más integrados que las hordas, las masas y las muchedumbres y, sin embargo, no están organizados como los partidos políticos u otras asociaciones (...). La conciencia de grupo, es decir, el sentimiento de pertenencia al grupo y de solidaridad entre los miembros del mismo, es esencial para un movimiento social, aunque empíricamente ello tiene lugar en diversos grados."*

acerca de una doctrina pedagógica, en contraste con la innovación que surge de la investigación y desarrollo del curriculum.

Este autor (p. 257) declara que lo esencial de los movimientos sociales (hace esta lectura cuando considera la naturaleza como movimiento del “*progresivismo*” americano) es una firme convicción o creencia acerca de lo que los educadores deben hacer y, en segundo lugar, la idea de que el principal problema para mejorar las escuelas es el de hacer que todos comulguen con tal creencia. Del mismo modo, los datos no son tenidos en cuenta para modificar esa creencia, sino que son utilizados para apoyarla.

Una realidad totalmente opuesta es la que encontramos cuando analizamos las declaraciones de estos docentes del Movimiento de la Escuela Moderna, ya que la reflexión permanente se esgrime como garantía para evitar caer en dogmas o en modas sin fundamentos.

Estos profesores desarrollan una actitud de atención hacia el ambiente que los rodea, o sea hacia las informaciones y exigencias emergentes de los contextos educativos, pedagógicos y socioculturales en los cuales desenvuelven sus actividades profesionales. Esta actitud de atención, que alimenta y se alimenta de una actividad de reflexión permanente, se articula con las características de flexibilidad, abertura y coherencia del modelo que van construyendo.

Los docentes que entrevistamos desenvuelven una actitud de permanente atención hacia su mundo interior, que se traduce en el análisis de su trabajo y de su papel en la profesión, es decir de auto-análisis. Esta actitud de auto-observación es enriquecida con la reflexión sobre el ambiente exterior, tal como se explica en el párrafo anterior, y con la articulación del trabajo de reflexión cooperada que se propicia, preferentemente, en los momentos de intercambios de experiencias en los grupos cooperativos que organiza el M.E.M.

Estos profesores tienen muy bien presente la afirmación de Elliot (1990): *"El profesor que desarrolla sus teorías a partir únicamente de la reflexión sobre su experiencia, dejando de lado las reflexiones pasadas y presentes de los otros, acaba inventando la rueda"*. Así, podemos entender la importancia del contexto institucional, como referencia y estímulo, que desempeña la cultura pedagógica del Movimiento de la Escuela Moderna en su perspectiva de construcción colectiva.

Desde el MEM se defiende que la formación debe partir de lo que ya fue conquistado (aprendido, construido) por el grupo, intentando consolidarlo, para evitar recorrer caminos ya trillados. Es decir, la construcción pedagógica se realiza a partir de lo que ya fue instituido, analizado, confrontado y reflexionado de manera colectiva, tal como ocurre en otras ciencias.

En este contexto adquiere un relieve especial la cultura pedagógica que el Movimiento fue construyendo a lo largo de más de 30 años. En los apartados siguientes nos dedicaremos a analizar este concepto de cultura pedagógica.

Atendiendo a sus declaraciones, entendemos que nuestros interlocutores perciben, de manera progresiva, la característica de apertura de este modelo, o sea, elaboran gradualmente una imagen relativa a la estructura pedagógica del Movimiento como una construcción que se encuentra, también por su parte, en progresión.

Esta característica de progresión es percibida como un desafío y un aliciente para el trabajo, individual y colectivo, de estos profesores.

Los profesionales de la educación con los que trabajamos hacen pasar por el filtro de los principios y conceptos que sustentan este modelo pedagógico, a los instrumentos de organización y técnicas pedagógicas del día a día de la profesión. Este proceso de fundamentación se realiza durante la construcción y/o selección de los instrumen-

tos y técnicas a que nos referimos, durante la determinación de perspectivas de utilización de los mismos, durante la experimentación y en la reflexión de su trabajo.

Tengamos presente en este análisis las tres características de una profesionalidad ampliada referida por Stenhouse (1987, p.197):

- *El compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo;*
- *el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar y*
- *el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.*

En algunos de estos docentes el progreso puede ir desde el nivel de ver o entender los instrumentos y técnicas pedagógicas que utilizan (o que pretenden utilizar) como meras recetas para, desde allí, evolucionar hacia niveles más elaborados de comprensión de los principios y conceptos.

La implicación con su participación en la construcción y reconstrucción, tanto de los instrumentos y técnicas como de los conceptos y principios, resulta fundamental. Son estos últimos los que sustentan y orientan la elaboración de los primeros como respuestas pedagógicas para el día a día del trabajo profesional.

Estos profesionales llegan a esta comprensión por medio de la reflexión en conjunto con compañeros, a través de la auto-reflexión y mediante la participación en la construcción y reconstrucción de esos mismos instrumentos y técnicas.

Es, con base en esta lectura, que podemos afirmar que las necesidades profesionales de formación de estos profesores son encuadradas. Es decir, van sintiendo necesidades profesionales en el ámbito del modelo, o cultura, o estructura pedagógica del MEM cuando desarrollan su trabajo escolar del día a día.

En palabras de Bogdan y Biklen (1994, p. 48) podríamos decir que *“el comportamiento humano (y profesional de estos profesores) resulta significativamente influenciado por el contexto en que ocurre”* ya que *“lo que la gente dice y hace es producto del modo en que define su mundo”*.

Por eso, y atendiendo a las declaraciones de nuestros interlocutores, los conceptos que estos profesores elaboran respecto al papel que tienen en el trabajo que realizan —el significado que atribuyen a la función profesional, y que va sufriendo un proceso de evolución paralelo al crecimiento profesional— determinan, o por lo menos condicionan altamente, la calidad del trabajo profesional que realizan con sus alumnos.

Así, entendemos que los conceptos que estos profesores tienen respecto a su función en su trabajo, orientan las actitudes y comportamientos con relación a sus alumnos. También, los conceptos que estos profesores tienen respecto a su función en su trabajo, orientan la constitución del ámbito de necesidades de desarrollo profesional.

Yinger (1991), mencionado por Marcelo (1994, p. 260) plantea la dimensión ecológica del conocimiento entendiendo que el conocimiento no existe en los individuos sino en las relaciones que se producen entre éstos y el ambiente en que se desarrollan.

Edmunson (1990), mencionado por Marcelo (1994, p. 247), refiere la necesidad de que la formación del profesorado contribuya a que los profesores en formación se formen como personas, lleguen a comprender su responsabilidad en el desarrollo de la escuela, y adquieran una actitud reflexiva acerca de la enseñanza.

Parece ser que, uno de los puntos de partida de un camino de crecimiento profesional, en estos profesores, pasa por un sentimiento de insatisfacción con el trabajo que se hace en el aula, articulado con una actitud de búsqueda de respuestas pertinentes.

En este sentido, Marcelo (1994, p. 384) recuerda que los profesores suelen percibir necesidades formativas personales, las cuales van a tener una cierta relación con el momento de su ciclo vital y del desarrollo cognitivo, moral y personal en que se encuentre cada profesor.

De ahí, el reconocimiento de la necesidad de introducir el concepto de trayectoria formativa que posibilite ofrecer itinerarios de desarrollo profesional diferenciado.

Recordemos los numerosos estudios sobre los pensamientos de los profesores y toma de decisiones, cuyas premisas fundamentales asientan en que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutina durante su actividad profesional. También, se considera que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

Las áreas de apuesta profesional que estos docentes prevén para el futuro —que se caracteriza por ser un futuro siempre bastante próximo—, se apoyan en los logros y parten de los niveles de desarrollo profesional en que se encuentran en ese momento. O sea, la perspectiva de futuro profesional que señalan se elabora a partir de lo ya construido.

Estas interpretaciones son coincidentes con las afirmaciones de Berger en el sentido de que en la formación es preferible funcionar a partir de un balance de saberes, competencias y adquisiciones.

Estas áreas en las que apuestan, se centran en la búsqueda de estrategias de trabajo que respondan a las características de sus alumnos y a las exigencias derivadas del contexto donde se realizan las actividades. O sea, se busca un diálogo permanente con la propia realidad de ese grupo humano, teniendo en cuenta las exigencias institucionales y sociales, reajustando su trabajo de acuerdo con el nivel de desarrollo profesional alcanzado, en la búsqueda de un equilibrio dinámico.

Varios de los profesores entrevistados consideran que la introducción de innovación en las prácticas pedagógicas que desarrollan, requiere una adecuación de la organización del trabajo en el aula y de los materiales que son utilizados:

*“... a minha prática começou a revelar fragilidade, também do ponto de vista organizativo... em termos de organização da sala e do trabalho do quotidiano, com algumas incongruências e fragilidades porque não tinha ainda aprofundado essa outra dimensão da estruturação, da importância da organização pedagógica que suporte e acrescente sentido ao que fazemos... sentia que o manual e a organização que o manual imprimia, uma organização muito centrada nos aspectos do verbo do professor, não servia os ideais que eu tinha.” (Nº 10 - 11-02-98).*

En muchos casos de trabajo de formación de profesores, en que se vio involucrado el autor de este estudio, algunos profesores solían manifestar preocupación por comportamientos, por parte de los alumnos, que pueden ser de difícil gestión y control por parte del profesor, que pueden surgir como consecuencia de propuestas pedagógicas alternativas que quieran experimentar, en las que se solicita la participación y la responsabilización progresiva por parte de los propios alumnos.

Los profesores, con pocos hábitos de reflexión o con poca experiencias, suelen exteriorizar una gran dificultad en comprender y aceptar que puedan existir y practicar situaciones pedagógicas radicalmente opuestas o con un grado de divergencia muy pronunciado, con relación a las que, como profesionales de la educación, ellos son capaces de conseguir en su trabajo profesional en un determinado momento.

Podemos interpretar actitudes como las descritas, por parte de profesores en formación, como siendo derivadas de una dificultad existente en algunos niveles de desarrollo profesional de los profesores que no posibilita la comprensión y aceptación de situaciones in-



novadoras o alternativas, especialmente aquéllas en las que haya necesidad de definirse o tomar posición, como es el caso de las propuestas pedagógicas realizadas desde el Movimiento.

Para poder entender y aceptar estas situaciones de innovación pedagógica, radicalmente divergentes, se requiere una flexibilidad de pensamiento, por parte del profesor, cuyo desarrollo puede llevar tiempo y exige, en muchos casos, pasar por la vivencia de las situaciones.

Consideramos que este comportamiento, por parte de las personas, aparece en todas las situaciones de aprendizajes complejas.

Referíamos estas características de reacción de los profesores frente a situaciones complejas porque aparecen en muchos casos de contacto con las propuestas realizadas desde el Movimiento.

La profesora N° 2, en su entrevista del 22 de diciembre de 1997, entiende que la dificultad que otros profesores presentan en sus primeros contactos con el MEM derivan de la complejidad del modelo pedagógico que el Movimiento viene construyendo:

*“... realmente o modelo é muito complexo. E é tão oposto às referências que nós temos na cabeça, tanto como alunos e, muitas vezes, como professores que, realmente, torna-se muito difícil... vejo tanta perplexidade na cara das pessoas... é tudo ao contrário do que fazem os outros, completamente oposto. É muito difícil uma pessoa entender...”*

Entendemos que el proceso de aprendizaje para ser profesor, que hoy se denomina desarrollo profesional, es un proceso complejo.

Esta misma profesora considera que, para atenuar el choque inicial con una propuesta tan radical, como parece ser la realizada desde el MEM, los profesores en formación, deberían tener oportunidad de vivenciar una situación de práctica pedagógica alternativa con profesores más experimentados:

*“Eu julgo que era mais fácil se conseguíssemos que os colegas que estão a começar pudessem estar connosco, com os mais*

*antigos. Por exemplo, uma semana numa sala a ver-nos funcionar... A gente fala destas coisas, mesmo mostrando vídeo, slides... deve ser tão difícil de perceber porque é tão diferente de tudo...” (Nº 2 - 22-12-97).*

Los profesores que entrevistamos señalan que el proceso de formación realizado desde el Movimiento fue evolucionando en la búsqueda de atender mejor la realidad que los profesores presentan:

*“... nós antes achávamos que as pessoas podiam ir introduzindo isto e aquilo, depois isto e o outro... (agora) montamos um cenário pedagógico e introduzimos tudo. Porque se chegou à conclusão de que realmente as pessoas não apanhavam as coisas... e eu tenho cada vez mais consciência disso.” (Nº 2 - 22-12-97).*

Pessoa (1998), en sus trabajos de preparación para un *máster* por la Universidad de Lisboa, analizó grande parte de la documentación escrita del Movimiento desde 1966 hasta 1996.

En la evolución histórica del Movimiento que presenta, encontramos que el modelo de formación que se propugna, se caracteriza porque el proceso de formación se fue volviendo progresivamente más complejo y extenso, con intención de atender a una realidad diversa y compleja.

A partir de esta lectura, entendemos que la evolución del proceso de formación que el Movimiento viene experimentando tiene semejanzas con la evolución del trabajo pedagógico que sufre un profesor en su crecimiento profesional. Recordemos la existencia de varios trabajos sobre el desarrollo profesional de los profesores que especifican etapas en ese crecimiento (Marcelo, 1994, Thies-Sprinthall y Sprinthall, 1987).

Los principios fundamentales se mantienen desde el inicio. La progresión, a este nivel, lo detectamos en una, cada vez, mayor conciencia y necesidad de explicitación de los principios que se persiguen.

Las estrategias y técnicas para implementar el proceso de formación se fueron mejorando y adaptando a las nuevas exigencias de la realidad. En este aspecto encontramos muchos puntos comunes con lo que ocurre con en el proceso de desarrollo profesional de un profesor que, también, va mejorando el desempeño profesional a medida que tiene más experiencia en la utilización de las estrategias y técnicas y que, simultáneamente, realiza una reflexión sistemática sobre su trabajo.

En determinado momento, que Pessoa (1998) sitúa en principios de la década del 90, se siente en el Movimiento, la necesidad de un mayor refuerzo del componente teórico con el apoyo de *“lecturas del ámbito de las ciencias de la educación”*.

De cualquier manera, al confrontar esta vertiente de necesidad de una mayor teorización utilizando otras fuentes *“más académicas”*, con los datos que recogimos, encontramos que esta situación se refiere a un período en que se produjo un aumento, en el sistema educativo portugués, de los trabajos de carácter académico, en el que profesores del Movimiento se vieron involucrados, y que eran exigidos en el ámbito de atribución de pos-graduación, o formaciones complementares, o por causa de la reorganización del sistema de formación continua impuesto desde el Ministerio de Educación portugués.

En la perspectiva de los profesores que entrevistamos, estos cambios estructurales sugeridos (¿impuestos? y organizados desde las instancias superiores no se traducen en alteraciones significativas en su trabajo pedagógico. Según sus propias palabras, ya venían embarcados en procesos de cambios desde mucho antes.

No se pretende con esta afirmación desvalorizar la contribución, siempre positiva, que se pueda hacer desde una perspectiva más teórica. Estas aportaciones teóricas, pueden constituirse en una base fun-

damental del camino de innovación pedagógica que vienen realizando los profesores que entrevistamos.

En el análisis de los datos, que recogimos en las entrevistas, sobre el concepto que estos profesores fueron elaborando con relación a la formación, podemos detectar la utilización de una estrategia de implicación de los formandos en los procesos de formación, que varios de ellos consideran muy positiva. Para concretizar esta estrategia de implicación, se valoriza el papel de formador que pueden desempeñar estos profesores desde los primeros momentos del proceso de formación en que están involucrados.

Esta estrategia de formación resulta beneficiosa para todos los elementos de los grupos en donde se realiza la formación. Una de nuestros entrevistados recordaba una canción de Maria Betânia, diciendo: *“Quando a gente mais ensina, mais aprende o que ensinou...”*

El profesor José Júlio Gonçalves confirma esta lectura con sus declaraciones:

*“Eu comecei logo a fazer estágios, não como formando (mas como formador). Essa é uma das qualidades do Sérgio... foi chamar sempre as pessoas: “não fique aí a aquecer o lugar. Já fez, então vá com os outros fazer”. Porque é imoral guardar as coisas para a gente. Acho que isso foi determinante, não só para mim, penso que para todas as pessoas do Movimento... Empurrar sempre a gente para a frente para ensinar os outros, mesmo que não tivesse bem cimentado. Parte do princípio que a gente melhora fazendo também com os outros. Também aprende ensinando, quando ensina, aprende. Eu descobri isso mais tarde à medida que fomos lendo.” (27-12-97).*

Parece ser que, para algunos profesores de fuera del Movimiento, existe una imagen que tiene que ver con la idea de que en el MEM, todos *“marcan pasos al compás”* de ciertas *“recetas pedagógicas”*, a pesar del esfuerzo de sus miembros de evidenciar el respeto por las singularidades de los profesores en los procesos de formación:

*“Sempre tentei dizer às pessoas que no Movimento não fazemos todos da mesma maneira... uns podem mudar mais depressa,*

*outros mais devagar. Também nós temos ritmos.” (Lurdes Bichão - 29-12-97).*

*“... o modelo da Escola Moderna... não impede, não pode impedir, sob pena de ser apenas uma cartilha para rasgar, que cada um de nós seja um indivíduo diferente. Cada professor é um indivíduo diferente. O que temos que juntar é aquilo que é fundamental, que é essencial, que não o atraiçoa, nem o desvirtua...” (Rosalina Gomes de Almeida - 04-02-98).*

La orientación fundamental está determinada por el modelo pedagógico que este Movimiento vino construyendo desde hace más de 30 años. No obstante, y como decíamos en algunos párrafos atrás, también esta estructura está sometida al análisis crítico, con la finalidad de reconstruirla permanentemente.

Esta estructura pedagógica es la que va servir de encuadre u orientación para las prácticas que se van desarrollando en el día a día de la profesión:

*“Uma coisa que eu acho muito original no Movimento é termos um modelo instituído e termos uma prática instituinte do modelo quer com os alunos quer com os professores em formação. Um modelo que desconstruímos e reconstruímos permanentemente com eles.” (Júlia Soares - 7-01-98).*

Ana Pessoa (1998), en sus trabajos de preparación del *máster* que referíamos anteriormente, recoge las palabras de João Bellém Ribeiro pronunciadas en el XI Congreso del MEM realizado en Vila Real en julio de 1989. En esta intervención se presentan los siguientes enunciados como los principios de auto-formación cooperada en el Movimiento:

1. “En la formación debe partirse de la expresión libre individual de las vivencias profesionales anteriores.
2. En la formación debe promoverse, obstinadamente, la integración de los proyectos personales en instancias grupales con fines comunes.

3. En la formación, promover una actitud científica implica que un colega pregunte el “*para qué*” de las prácticas (aunque sea incómodo) y ofrecerse para acompañar la procura de alternativas.
4. En la formación debe dejarse escoger libremente qué trabajo hacer para el colectivo y el grupo con que se trabaja.
5. En la formación el punto de partida es la insatisfacción personal, pero la finalidad es la intervención profesional con otros colegas.
6. En la formación tenemos que dominar conocimientos y saberes de nuestra profesión para sobre ellos producir los nuestros.”

En el Movimiento de la Escuela Moderna, la auto-formación se hace partiendo de las prácticas insatisfechas, integrándose en grupos varios con fines comunes, justificando prácticas y ofreciéndose para modelo, en la libertad de escoger el trabajo y el grupo, en el compromiso de formar otros y construyendo un discurso sobre las prácticas.

Uno de los primeros pasos de la reflexión en conjunto pasa por la descripción de las situaciones pedagógicas vividas por los profesores. De allí se podrá partir para la explicación y justificación o reformulación.

La propuesta para llegar a la reflexión sobre las prácticas pasa por un trabajo previo que puede provocar sentimientos contradictorios y conlleva el riesgo de abandono de esta tarea ya que, en sus inicios, resulta poco placentera.

*“... elas davam aulas de manhã e, a seguir ao almoço, sentávamo-nos à volta duma mesa redonda e analisávamos tudo o que se tinha passado de manhã com os meninos, o que criava uma grande ansiedade e tensão...”* (Sérgio Niza - 24-09-98).

Referíamos anteriormente, la confianza que se deposita dentro del Movimiento en el trabajo que hacen o son capaces de llevar a cabo los profesores. Vemos en las declaraciones que encontramos evidencias de esta afirmación. Los aspectos menos logrados, a que se hace

referencia en la siguiente cita, tienen que ver con el desempeño en el área de Matemática. Como vemos, el desafío de mejora en esa área asienta en la confianza en las personas y en una apuesta por las potencialidades del modelo pedagógico que el Movimiento viene construyendo:

*“Os nossos resultados em Português (nas provas aferidas feitas pelo Ministério de Educação) são superiores (à média nacional). Em algumas coisas, largamente, quase perto do 100%. As que estão mais próximas (à média nacional) são coisas que nós podemos reintroduzir na atenção dos professores. São coisas menos cuidadas pelos professores do Movimento e que se estiverem atentos, é fazer decorrer das práticas do Movimento uma melhor atenção...”* (Sérgio Niza - 24-09-98).

La cuestión de la relación teoría - práctica en la formación de profesores realizada desde el Movimiento es una dimensión que requiere atención.

La dificultad siempre presente de traducir una situación, siempre muy dinámica, de una práctica pedagógica para una dimensión más estable o estática, como es el caso de un descriptivo escrito, hace emerger siempre la insatisfacción que se ve reflejada en el sentimiento manifestado por nuestros entrevistados porque consideran que no se consigue, totalmente, atrapar toda la vida de una situación real en unas pocas páginas de un documento escrito.

El peligro potencial que se deriva de esa situación, y al cual estos profesores, en tanto que formadores, están muy atentos, tiene que ver con las posibilidades de las diferentes interpretaciones de una misma realidad que pueden realizar los eventuales lectores.

Este riesgo, en la interpretación de nuestros entrevistados, se incrementa cuando se pretende utilizar las prácticas pedagógicas, recogidas en descriptivos escritos, como referencia para ser utilizada en la formación.

Los documentos escritos que reúnen la teorización del modelo pedagógico de la Escuela Moderna, no constituyen para estos profesores, los instrumentos exclusivos (y excluyentes) a través de los cuales se garantice la formación de los profesores, por el riesgo de sugerir una lectura demasiado estática y parcial de la realidad.

*“... cáímos sempre nalguns riscos ao passar a escrito as práticas. Não é pelo modelo da Escola Moderna que está por aí publicado, que se faz formação...”* (Rosalina Gomes de Almeida - 04-02-98).

Tal como entendemos en relación con el dinamismo de una práctica pedagógica, el modelo o edificio pedagógico que este Movimiento viene construyendo, también tiene su dimensión esencialmente dinámica. De allí constituirse como estímulo y motor de crecimiento, por su estado de permanente construcción y reconstrucción.

*É um facto extremamente importante mas que pode trazer alguns riscos, quando o texto (da fundamentação do Modelo do Movimento) passa a ser a Bíblia. Não se pode fazer, exactamente, como está ali... o modelo ainda está a ser construído dia a dia com as experiências de cada um. Por isso fico um bocadinho aflita quando estou a fazer formação... as pessoas precisam de se agarrar a alguma coisa para depois fazerem os seus voos, mas continuo com dúvidas... é complicado..”* (Marta Bettencourt - 26-02-98).

De entre estos profesores, quien más se dedica a la traducción escrita de las teorizaciones que los profesores vienen haciendo, es, sin lugar a dudas, Sérgio Niza. Su palabra y sus escritos constituyen referencias importantes en la reflexión pedagógica que estos profesores hacen y en la orientación para la formación. De cualquier manera, como decíamos en párrafos anteriores, estas elaboraciones más teóricas no constituyen (y no pueden constituir) herramientas únicas para el trabajo de formación.

*“... os textos do Sérgio não vivem por si, em termos de formação... a minha experiência de formação é haver sempre elementos descritivos de práticas e o texto do Sérgio. Também me parece que, muitas vezes, os nossos descritivos de práticas são*



*reductores ou permitem uma leitura redutora de quem lê...” (Nº 10 - 11-02-98).*

En la misma línea, con su manera de expresarse de fina ironía, Rosalina Gomes de Almeida, el 4 de febrero de 1998, proponía la misma lectura: “*Vamos lá ver o que é que o Sérgio disse sobre este tema...*”

Los beneficios en los trabajos de formación pueden surgir como consecuencia del recurso articulado, entre otros, de teorizaciones y descriptivos de prácticas pedagógicas.

*“... já tive essa experiência de pessoas que pegam, por exemplo, na descrição duma semana no jardim de infância e chegam ao fim e dizem, mas isto eu também já faço. A esse escrito falta-lhe ali qualquer coisa... é o perigo que muitas vezes corremos e vamos continuar a correr, de algumas pessoas dizerem que fazem pedagogia do MEM porque se presta a essa leitura mais redutora. Por isso é fundamental (na formação) um outro acrescento de natureza mais reflexiva, mais intencionalmente cultural, que também não é fácil começar por aí, porque as pessoas têm dificuldades de perceber... As pessoas podem ficar nessa leitura redutora das práticas... pode-se constituir como elemento de refúgio.” (Nº 10 - 11-02-98).*

De cualquier manera, en la perspectiva de nuestros interlocutores, el trabajo de formación no se agota en la utilización de estos elementos, requiere un esfuerzo en el sentido de crear condiciones que permitan progresar con la intención de conseguir llevar los formandos a situaciones de reflexión.

*“Em termos de formação, parece-me fundamental, que a descrição das práticas surja... seja permanentemente, confrontada com uma teorização do sentido das práticas. É ali que as pessoas poderão entrar num processo de questionamento...” (Nº 10 - 11-02-98).*

Referíamos anteriormente, la evolución del proceso de formación. Esta evolución incluye elementos como la participación de los profesores en el proceso de formación, la auscultación permanente de las necesidades e intereses de los formandos, a fin de construir respuestas pertinentes, y la consideración de una mayor extensión en el

tiempo de los procesos de iniciación a la pedagogía de la Escuela Moderna, para permitir la vivencia de situaciones. En estos momentos se considera que el tiempo adecuado para la iniciación al modelo por parte de los formandos debe prolongarse por dos años lectivos.

*“... a nossa prática de formação tem crescido... (vemos isso na perspectiva de negociação, nesta perspectiva de implicação dos formandos no próprio processo, por serem mais estendidos no tempo, o que implica um processo mais dinâmico” (Nº 10 - 11-02-98).*

Una de las cuestiones que aún hoy se revisten de polémica tienen que ver con las dimensiones o el alcance de la innovación en pedagogía. Parece que, cada vez más, se va instituyendo el concepto que propugna una lectura de innovación apoyada en lo que el profesor ya fue capaz de conseguir. Dicho de otra manera, el sentido de la innovación en pedagogía se sustenta en el trabajo ya experimentado y construido por los profesores.

Desde el Movimiento se reconoce y valoriza el camino recorrido, especialmente cuando este camino fue construido, reconstruido y reflexionado por un colectivo, permanentemente crítico con su trabajo. Los avances logrados con la contribución de muchos deben constituir puntos de partidas o plataformas ya consolidadas para el desenvolvimiento de otras conquistas.

Pueden surgir problemas de perspectivas, especialmente, con aquellos elementos que se van incorporando en el camino de esta construcción, ya que puede costar más, entender o incorporar elementos en cuya construcción no participaron.

*“... é um pouco como se passa com as conquistas da humanidade, vão-se fazendo conquistas, são experimentadas, são comprovadas e ficam como conquistas... As nossas matrizes de avaliação ou os informantes de avaliação, o jornal, o quadro das presenças... “as receitas”, diziam muitas pessoas, aquilo foi muito chocante para elas.” (Rosalina Gomes de Almeida - 04-02-98).*

Cuando analizamos el concepto de educación elaborado por nuestros interlocutores, referíamos la dimensión isomórfica que se evidencia en la estrategia de trabajo del Movimiento. Nuestros entrevistados consideran importante la contribución del trabajo pedagógico realizado con los alumnos para provocar una transformación (formación) del profesor que se arriesga a experimentar algunas estrategias alternativas en su día a día profesional.

*“... penso que isto (o Conselho de Cooperação Educativa) feito semanalmente vai transformando a própria forma de estar, mesmo dos professores mais arraigados a determinadas práticas. Acho que é formativo por excelência. Os próprios professores auto-formam-se com esta prática. Senti isso em relação a mim. Foi dos instrumentos que mais, no princípio, mexeu comigo...” (Odete Xarepe - 11-02-98).*

Hemos venido dando relieve a una dimensión siempre presente en el discurso de estos profesores, se trata del reconocimiento de la necesidad del otro para realizar con éxito un proceso de aprendizaje y de formación. En este caso, recogemos las palabras del profesor N° 10 que, en entrevista del 11 de febrero de 1998, reconocía que:

*“... a dimensão freinetiana da organização do encontro com os outros professores me parece que tem sido fundamental, como modelo. A formação nunca é uma formação isolada, porque as pessoas não se formam sozinhas. Formam-se solidariamente. E que esse formar solidário implica a construção de espaços de encontros. E que os espaços de encontros para poderem viver precisam de estar organizados.”*

Por su parte, la profesora Inácia Santana (01-02-98), refuerza esta perspectiva de valorizar la formación en un ambiente de grupo, por los beneficios en el aprendizaje que conlleva:

*“... quando a gente, de facto, confronta com outras pessoas a nossa prática, também descobre coisas interessantes, não só na prática como até nos nossos alunos, coisas que a gente não vê porque, às vezes, sento tão críticos em relação ao que fazemos ficamos um bocado ofuscados e não vemos coisas que deveríamos ver.”*

Aparecen manifestaciones, unánimes, en el sentido de valorar el aprendizaje que es realizado en grupo, con compañeros de profesión. Se reconoce que la construcción de innovaciones pedagógicas resulta más positiva, realizada con más seguridad y con mayor garantía de éxito, cuando es asistida por compañeros.

Esta dimensión, de la valoración del grupo de compañeros como instancia privilegiada para la formación profesional, viene apareciendo sistemáticamente en diversas declaraciones de nuestros interlocutores. En diversas citas que interpretamos, anteriormente, en otros apartados ya se evidenciaba esta dimensión.

Recordemos que esta perspectiva es coherente con la expresada cuando analizábamos las experiencias consideradas claves para estos interlocutores, en las que también daban un especial destaque a aquellas vivencias que les permitían un aprendizaje a partir del intercambio de experiencias con compañeros de profesión.

Tengamos presente que las experiencias interpretadas como claves para estos profesores eran aquellas que dejaban sus marcas en el ámbito de la profesión. Es decir, el carácter de significativo viene dado, también, por la incidencia que las experiencias tienen en el aprendizaje y, consecuente, desarrollo profesional.

Surgen también momentos de aprendizaje profesional, de no menos importancia, como son las situaciones de prácticas pedagógicas con menos éxito, en las que la confrontación con problemas que presentan los alumnos que integran grupos heterogéneos, constituyen ocasiones de las que se pueden sacar provecho para la formación, a partir de la reflexión sobre esa realidad.

El contacto con la realidad de una aula y su grupo de alumnos muestra la cuestión problemática de la transferencia de los contenidos teóricos de la formación a una dimensión de aplicación práctica de

esos saberes. Para estos profesores, en general, estos momentos son valorados porque obliga a reflexionar sobre las estrategias de trabajo en el aula, con el consiguiente beneficio para el aprendizaje profesional.

Aquéllos que tuvieron la oportunidad de trabajar en instituciones educativas, en donde se consideraba una orientación de la formación a través de la experimentación, la reflexión y la investigación pedagógica de manera sistemática por parte de los profesores, manifiestan el reconocimiento de los beneficios derivados de la existencia de un marco institucional con esas características porque favorece el desarrollo profesional.

*“...cheguei a A-da-Beja... foi um deslumbramento porque havia coisas que nunca tinha visto... a primeira coisa foram os materiais..., depois a relação com as pessoas... os mais velhos ajudavam a integrar os mais novos... Outro deslumbramento eram as nossas reuniões das Quartas-feiras... para tratar dum conjunto de coisas da gestão do Centro ou para formação...”* (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).

Vamos a encontrar también situaciones de valoración de la relación teoría-práctica, una cuestión candente en la formación de profesores. En el caso de estos docentes, la perspectiva global de abordar su formación permite incluir esta dimensión problemática en las estrategias de formación en cooperación con compañeros de profesión, a partir de situaciones del cotidiano escolar.

No podemos dejar de considerar, en este momento, las contribuciones de Donald Schön en relación con la formación de profesionales. En su obra “The Reflective Practitioner” publicada en 1983, Schön critica el actual paradigma de la educación profesionalizante que, basándose en un racionalismo técnico, se traduce en un modelo de aplicación de la ciencia a los problemas concretos de la práctica a través de la ciencia aplicada.

Como alternativa propone una epistemología de la práctica que tenga como punto de referencia las competencias que se encuentran subyacentes a la práctica de los profesionales competentes.

En su libro “Educating the Reflective Practitioner” de 1987, Schön sintetiza su pensamiento pedagógico defendiendo que la formación del futuro profesional incluya una fuerte componente de reflexión a partir de situaciones prácticas reales, como una forma posible para que un profesional se sienta capaz de enfrentar las situaciones siempre nuevas y diferentes con que se va a deparar en la vida real y de tomar decisiones apropiadas en las zonas de indefinición que la caracterizan (Alarcão, 1991). Schön destaca el valor epistemológico de la práctica inteligente y reflexionada, al mismo tiempo que defiende una perspectiva de conocimiento constructivista y situada.

Los conceptos claves de su obra –conocimiento en la acción, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción–, traducen de una forma bien explícita el importante papel atribuido a la práctica como fuente de construcción del conocimiento profesional (Oliveira, 1992, p. 15).

Recordamos, también, la categorización de los niveles de reflexión propuestos por Van Manen (1977, citado por Alarcão, 1991, p 15) que y que mencionábamos anteriormente.

## **PROFESOR Y ALUMNO:**

Analizaremos ahora los conceptos de profesor y de alumno que, los docentes que entrevistamos, fueron construyendo.

Sólo razones de necesidad de secuencia de nuestro discurso, nos llevan a trabajar estos conceptos separadamente, ya que ambos se definen recíprocamente, en su relación diádica.

Hasta el momento, han venido acompañándonos, de manera implícita, concepciones de estos dos elementos fundamentales de la relación pedagógica. La tarea que tenemos ahora es tornar más evidentes los conceptos de profesor y de alumno subyacentes a las declaraciones de nuestros interlocutores.

Una de las maneras de ilustrar el concepto de profesor elaborado por nuestros entrevistados, se concreta en la siguiente expresión: *“O professor (é entendido) como (um) ser político, isto és como cidadão”*.

Recordemos en este sentido la perspectiva de profesor transformador presentada por Giroux que comentamos en la Parte I de esta tesis.

Como ya dimos cuenta en otras partes de este trabajo, la intención de intervención en la *“polis”* se encuentra siempre presente a lo largo del discurso de estos profesores.

El papel que se espera que el profesor juegue en la sociedad, en esta perspectiva, pasa por una contribución positiva a través de su desempeño profesional en el cotidiano escolar, es decir de una intervención cívica a través de la escuela.

La afirmación de la ciudadanía se concreta en la calidad de la educación de los alumnos y en la construcción de la profesión de profesor.

Estos profesores afirman la inter-relación intrínseca entre la construcción de la pedagogía y la construcción de la profesión, como dos caras de la misma moneda.

Así, la pedagogía aparece como un instrumento para la construcción de la profesión de profesor. En esta perspectiva, se comprende la afirmación de Sérgio Niza (01-05-98), cuando declara que “*a alma da profissão de professor é o trabalho pedagógico*”.

La relación pedagógica, que estos profesores consideran que debe ser cultivada en la escuela, consiste en una relación profesional con los alumnos. En una profesión donde la afectividad tiene un gran peso, esta relación profesional se caracteriza por ser una relación de ayuda y de estímulo para la autonomía que los alumnos deben ir construyendo, a partir de una plataforma de confianza y respeto.

La afectividad es percibida como un componente imprescindible en el desarrollo emocional equilibrado de los niños y jóvenes.

No está de más insistir en una lectura, que se desprende de las declaraciones de nuestros interlocutores, por la que entendemos que la relación afectiva, que se intenta crear, pretende estimular la autonomía de los alumnos en diferentes dimensiones (intelectual, social, incluyendo la autonomía afectiva). La relación pedagógica es, esencialmente, una relación profesional que incluye a la afectividad.

La subordinación, la dependencia, la obediencia por parte de los alumnos y como profesionales, no son valores considerados positivos en la perspectiva de nuestros interlocutores.

En la misma línea, podemos considerar la relación con otros profesionales de la educación. Ésta será una relación de individualidades procurando afirmarse y crecer en (y con) el grupo.

Resulta pertinente recordar las afirmaciones de Marcelo, Nóvoa y otros autores que referíamos en la parte de fundamentación teórica



de este trabajo, relacionadas con la necesidad del contexto grupal en la formación de profesores.

Valoran la construcción en conjunto (cooperativa) de la estructura del modelo pedagógico que sustenta el Movimiento como una ocasión para el aprendizaje y el desarrollo, no sólo como profesionales de la educación sino, también, como una oportunidad para el crecimiento como persona.

Encontramos referencias a la búsqueda de la afirmación de la profesión de profesor en un contexto social más vasto. Por eso se defiende una relación más horizontal con otras profesiones, con las que se tiene contacto como consecuencia del trabajo realizado en la escuela.

Están atentos, y son críticos, con relación a los aspectos más frágiles de su profesión. Consideran, como objeto de análisis, la libertad de que disponen en el uso de poder que la sociedad le atribuye, para decidir la orientación que pueden dar a su trabajo pedagógico. También prestan atención a las consecuencias de su trabajo pedagógico en el comportamiento de sus alumnos.

Las afirmaciones de Schön sobre el profesor reflexivo, que referíamos anteriormente, resultan ahora pertinentes.

En otra parte de este trabajo, intentábamos interpretar el hecho de haber pocas referencias, por parte de estos profesores, a la participación directa, en la actualidad, en partidos políticos. Presentamos ahora, las declaraciones del profesor Sérgio Niza (01-05-98), en la que podemos encontrar algunas explicaciones que nos pueden ayudar a comprender este hecho y que, demuestra, también, la asunción de la dimensión esencialmente política de la educación:

*“... na medida em que o Movimento se tornou, cada vez mais, num actor cívico, num actor de intervenção social e política, no sentido da política de educação, é natural que as pessoas se sintam obrigadas a serem cidadãos activos, seres políticos,*

*permanentemente, na sua profissão. Tendo essa consciência cívica, activa na profissão, é natural que não sintam tanto a necessidade de se filiar em partidos.” (01-05-98).*

Esta participación en la vida de la “polis”, a través del trabajo pedagógico, requiere un compromiso ético y la búsqueda de una coherencia que no siempre resulta fácil conseguir. En palabras del profesor Sérgio Niza, esta exigencia se encuentra aumentada en la profesión de profesor, ya que como profesional de la educación “*não pode ser um político fácil*”. Por otra parte, el ambiente creado dentro del Movimiento debe (y puede) contribuir para la construcción de repuestas exigidas en los contextos sociales en los que estos profesores desenvuelven su trabajo:

*“... todos os professores do Movimento têm a vantagem de um exercício obsessivo, constante, de procurar soluções para os problemas que sejam congruentes, eticamente, com os princípios. Isto é muito difícil. Essa coisa de não ceder facilmente à pragmática da política, porque um professor não pode ser um político fácil, não pode ceder nem fazer chantagens com soluções fáceis. As soluções dum professor são sempre éticas e os políticos vendem a alma ao diabo, muitas vezes. E como nós não podemos vender a alma ao diabo somos mais exigentes na selecção de soluções para os problemas educativos, que são problemas sociais.” (01-05-98).*

La profesora Rosalina Gomes de Almeida refuerza con sus declaraciones, la necesidad de la búsqueda incesante de la coherencia en la actuación del profesional de la educación:

*“... acho que uma pessoa devia ser militante na sua profissão. Na sua profissão devia pôr os princípios não só pedagógicos em relação com os princípios políticos e os políticos com os pedagógicos. Não podemos pensar duma maneira e agir doutra. Os meios têm que justificar os fins.” (04-02-98).*

Recordemos algunas consideraciones que realizábamos, algunos párrafos atrás, sobre la relación entre la pedagogía y la construcción de la profesión docente.

Ahora, añadimos a esta lectura, la consecuencia en la vida personal del profesor que se embarca en un proceso de cambio e innovación pedagógico. El proceso pedagógico utilizado en el día a día de la escuela, por nuestros interlocutores, tiene reflejos en su vida personal. El profesor N° 10 (11-02-98) propone una lectura muy interesante de esta búsqueda de coherencia:

*“... a adesão a uma prática poderá não ser uma adesão totalmente consciente. A adesão a essa organização, a essa prática, a essa forma de organizar a escola, poderá não ter, à partida, toda a clarificação dos princípios que a suportam, mas porque é uma prática que tem aquilo que podemos considerar uma extensão natural, um elemento extensivo, que se for coerentemente vivido, leva-nos a alterar, naturalmente, a própria forma de estar na vida, em termos sócio-políticos, em termos culturais. A própria pedagogia tem nela germes de mudança dos educandos e dos educadores.”*

Las consecuencias de la participación en la construcción del Movimiento se traducen en cambios en la vida personal y profesional de estos profesores. Estas alteraciones tienen que ver con la perspectiva antropológica con la que encaran a sus alumnos, que se incluyen, a su vez, en una cosmovisión impregnada de valores sociales:

*“... ao construir o Movimento, a nossa vida mudou, passamos a ver a nossa relação com os alunos doutra maneira... é dar-lhes o direito à cidadania. Isto muda-nos, transforma-nos como pessoas, aprendemos a fazer esse esforço. (Sérgio Niza - 01-05-98).*

En esta línea, entendemos la declaración de la profesora N° 14 (12-03-98), que afirma la inserción de la profesión de profesor, coherentemente vivida, en un estilo de vida.

*“A adesão das pessoas ao Movimento, uma parte ou a quase totalidade, tem muito a ver com a nossa filosofia de vida. O nosso modelo passa mesmo pela maneira em que nós somos enquanto pessoas, naquilo que nós acreditamos.”*

En una profesión que se caracteriza por ser, fundamentalmente de relación, el papel que se juega con los otros, sean ellos alumnos,

colegas u otros profesionales, es determinante para su afirmación. La profesora Inácia Santana menciona este aspecto en sus declaraciones:

*“A nossa profissão é, sobretudo, uma forma de estar com os outros, de nos relacionarmos e de fazermos crescer os outros. Eu acho que muita coisa tem que mudar dentro de nós para irmos conseguindo isto e vamos mudando à medida que vamos reconstruindo a nossa profissão.”* (01-04-98).

Las características fundamentales de que se reviste un profesor en la perspectiva que venimos encontrando, se evidencian en algunas cualidades relacionales como las siguientes:

*“...qualidade humana (que é sensibilidade às pessoas), gostar de pessoas, dos alunos. Não ir trabalhar para a pedagogia como quem vai trabalhar para o banco.”* (Sérgio Niza - 24-09-98).

Desde el Movimiento se supo rescatar y valorizar la dimensión relacional de la profesión de profesor. El profesor Sérgio Niza (01-05-98) nos recuerda este espacio de encuentro que es utilizado para el desarrollo profesional:

*“... toda a história do Movimento parte da necessidade dos professores se encontrarem para, nesse encontro, sustentar a sua vida profissional e melhorar as práticas profissionais.”*

Este espacio de encuentro y de intervención, en la lectura de nuestros interlocutores, no se restringe al ámbito escolar, se extiende, porque la institución escuela pertenece a un contexto más amplio, al cual tiene que responder (y desafiar):

*“... nós juntamos um valor à profissão, que é o valor político, o valor da cidadania, porque nos exigimos nesse plano da cultura do Movimento, que cada professor seja um cidadão interviniente, um cidadão activo, um cidadão que intervenha na sociedade, e que no pense que ser professor é apenas na escola, dar aulas, etc. Quase todos nós, nos interessamos por muita mais coisas do que apenas a escola, porque entendemos, e isto é também da nossa cultura, que a educação é a construção dos valores da “polis”, da cidade...”* Sérgio Niza (01-05-98).

La intervención cívica, a que son desafiados los profesores, se traduce, esencialmente, en una mejora de la calidad de la educación que benefician los alumnos. Para conseguir este objetivo, necesariamente, se debe considerar la reflexión sobre la profesión de profesor. El profesor Sérgio Niza analiza este aspecto en entrevista del 24 de septiembre de 1998.

*“... uma das maneiras de afirmarmos a nossa cidadania é trabalhar na qualidade da formação dos alunos, trabalhar na nossa profissão. Tornar a nossa profissão cada vez mais... valorizá-la e dar-lhe uma dimensão cívica, participativa, isto é, política no sentido pleno.”*

La relación con otros profesionales, en la perspectiva que estos profesores defienden, se caracteriza por (y pretende) ser horizontal. Así, la profesora Nº 2 (22-12-97) nos refiere que:

*“... quando eu começo a falar com um técnico, e percebem que eu não sou uma professora daquelas que têm apanhado até aí, começam a fazer uma discussão, não de cima para baixo, mas mais horizontal.”*

Esta relación afirmativa debe estar sustentada en el conocimiento profesional de su área específica de trabajo, pues como refiere esta profesora: *“quem tem que saber como é que se faz na aula são os professores”*.

La comprensión de la profesión docente en un contexto más amplio es perseguida por nuestros interlocutores. Así, se entiende la cultura, en sentido amplio, como la base necesaria para el desarrollo del profesional de la educación: *“como é que posso ser professora e não ver cinema, teatro... não me cultivar?”*.

El poder de los profesores es un tema siempre recurrente en las declaraciones de nuestros interlocutores. Hacen mención a la perspectiva de poder, en el sentido de decidir sobre la orientación que va a dar a su trabajo, de decidir las consecuencias de su actuación pedagógica

en el comportamiento de sus alumnos, de determinar (o por lo menos, condicionar) el futuro de los educandos.

En suma, el poder pedagógico del profesor es poder sobre las personas. El profesor Sérgio Niza realiza un análisis, que recogemos aquí, ilustrativo de la posición del Movimiento sobre este tema.

*“... os professores mais prestigiados e mais brilhantes são professores que jogam muito com o poder. Têm sempre a espreitar algo de ditatorial na sua personalidade... Professores afirmativos, com uma forte identidade exercem muito poder simbólico sobre os alunos... mesmo quando o fazem seduzindo... no fundo é todo o que eles querem, só o que eles querem, é como eles querem, mesmo que pareça que está a consultar o aluno” (01-05-98).*

Este profesor encuentra dos dimensiones que caracterizan el poder de que se puede revestir los profesores, a las que considera como peligros potenciales, en la medida que pueden distorsionar la función esencial que se atribuye al docente:

*“Há duas coisas terríveis na profissão: essa espécie de onipotência do professor e o discurso, a vontade de falar, de discursar, de dizer. Nós no Movimento aprendemos que estas duas coisas têm que ser dominadas por nós.” (01-05-98).*

Según nuestra lectura, entendemos que, la primera de ellas, deriva de una interpretación que se tiene del papel que la sociedad encomienda a los profesores. Se trata de la tarea de conservar y transmitir la cultura.

Esta lectura del papel que se considera que le es atribuido al profesor, muchas veces, peca por exceso, en el sentido de determinar unilateralmente los caminos de aprendizajes para acceder a esa cultura. Las consecuencias pasan por la falta de espacio para la recreación de la cultura por parte de las jóvenes generaciones, enfatizándose de esa manera la dimensión conservadora:

*“(a onipotência)... é nossa manipulação inconsciente de querer que eles façam isto, aquilo o outro, e nós pensarmos tudo o*

*que queremos que eles façam. E ter que acreditar que eles também têm voz, que eles também têm querer, têm sugestões, que eles também participam e o professor sujeitar a sua consciência, seu poder simbólico às sugestões, à colaboração do outro, àquilo que o outro pensa que é melhor fazer... isto educa-nos muito.” (01-05-98).*

La otra dimensión del poder, de que se revisten los profesores, no se trata apenas de una lectura psicológica sobre las estrategias de aprendizajes que se procuran desenvolver en el aula. Tenemos que intentar detectar las consecuencias más profunda que se producen en un contexto más amplio, ya que, lo que está en juego aquí, es la persona en sus diferentes dimensiones.

El hecho de no permitir la construcción del conocimiento por sí mismo por parte de los alumnos, es decir de no desarrollar la autonomía intelectual, produce resultados muy negativos a nivel del sentido crítico, de la creatividad, del aprender a investigar y de la autonomía (global) de las personas:

*“(a vontade de discursar)... eu não posso estar a roubar-lhe todo o tempo falando, só porque sei muitas coisas ou poucas. Esta violência sobre o que aprendemos a fazer ou que nos diziam que era que os professores tinham que fazer, que era um longo discurso, lições, etc., isto é um grande acto formativo.” (01-05-98).*

Así, la opción que desde el Movimiento se propugna, se dirige hacia la construcción de una organización que favorezca una estrategia alternativa en la que se valoran la expresión libre y la participación en el poder por parte de los alumnos:

*“... no Movimento toda a pedagogia aponta para que nós reduzamos a nossa intervenção discursiva ao necessário para que os alunos possam trabalhar, e eles também tenham direito ao discurso, se não nunca falam. Este exercício muda-nos muito.” (01-05-98).*

No resulta fuera de lugar recordar la posición que, el Movimiento que estamos analizando, viene construyendo y defendiendo

en relación con la polémica entre las corrientes de la no-directividad y de una más directiva.

Los profesores que entrevistamos cultivan una perspectiva de organización social como encuadramiento que permita los aprendizajes de todos los alumnos. Al mismo tiempo se realiza el acompañamiento de aquéllos que más precisan de ayuda.

En esta organización social de los aprendizajes se dará el juego entre la no-directividad y directividad. Es decir, una organización democrática que permita la orientación por parte de aquél, con más experiencia y mayor madurez, que tiene una visión más amplia y equilibrada de la realidad, al mismo tiempo que respete los ritmos y los estilos de aprendizaje diferentes, los puntos de partidas diferenciados, así como las necesidades e intereses de sus educandos.

En las declaraciones de nuestro entrevistado, detectamos algunas advertencias interesantes referidas al comportamiento más (o menos) autoritario de los profesores. El profesor Sérgio Niza menciona que encuentra en los profesores una tendencia para la reproducción de relaciones de subordinación, es decir, un comportamiento “*funcionalizado*” del profesor.

Este comportamiento puede ser el resultado de una cultura profesional de una profesión que, como veíamos en la primera parte de este trabajo, siempre estuvo bajo la tutela administrativa por parte del Estado, a la que se unió, más tarde, una tutela académica, en la formación, por ejemplo (Nóvoa, 1992).

El sentido de obediencia (intrínseco) en el profesor, denunciado por el profesor Niza, es descrito en la siguiente cita:

*“Entre os professores há uma circularidade de comportamentos culturais. Os professores actuam de maneira vertical nas relações com os alunos. Tudo o que é democracia é um esforço brutal. Como o que é estado natural do professor é realizar uma relação vertical, no interior das suas próprias organizações se pode cultivar essa relação. O perigo, sempre, nas relações das*



*peessoas é esse que o professor, tal como gosta de mandar, gosta de obedecer, gosta de depender. Obedecer é depender. Alimentar dependências. É um ser muito pouco autónomo. É falsamente autónomo. Ou então confunde autonomia com individualismo. E essa confusão é perigosa. Porque pode ser autónomo num grupo partilhado plenamente..” (7-01-98).*

Es interesante atender a esta caracterización de (¿intrínseca?) dependencia del profesor por las consecuencias que puede tener en el ámbito de la formación. La confusión que se puede instalar entre los conceptos de autonomía e individualismo tiene incidencias en la constitución de grupos de iguales para la formación, en la línea en que se trabaja en el Movimiento.

En esta línea de preocupación, las declaraciones del profesor Sérgio Niza son interesantes para analizar un tema, que desarrollaremos más adelante, relacionado con los liderazgos (democráticos e informales) en los grupos de profesores.

Surge aquí otra vez la dimensión, que analizamos en otra parte de este trabajo, relacionada con el sueño de construir relaciones horizontales en los grupos humanos, como son las organizaciones de profesores para trabajar la pedagogía:

*“Eu interrogo-me acerca do problema da liderança nos grupos de professores... o tipo de interação que os professores têm com os seus alunos, este modo como exercem o poder simbólico com os seus alunos, o modo como organizam o trabalho com os seus alunos, etc. induz muito nas organizações de professores à necessidade de existir também uma figura de liderança. A minha interrogação é: será possível algum dia as organizações pedagógicas (não é organizações sindicais), feitas para reflectir e trabalhar a pedagogia, será possível fazê-la sem esse efeito de liderança? O meu problema é que eu sempre aspirei a que essa liderança que eu exercia nos primeiros tempos se fosse apagando cada vez mais.” (Sérgio Niza - 24-09-98).*

La (aparente) inevitabilidad de la figura un líder, en un grupo que se pretende horizontal, constituye un aspecto que puede degenerar en colisión cuando consideramos las modalidades de formación entre

iguales que hoy se defienden, por lo menos en el ámbito de la legislación en Portugal, como son los círculos de estudios.

Desde la perspectiva (y experiencia) del Movimiento, esta situación se encuentra, de alguna manera superada, como veremos más adelante cuando analicemos la organización de la formación en la que se defiende la constitución de grupos de iguales, como son los “*grupos cooperativos*”, que representan espacios privilegiados de formación.

De cualquier manera, la necesidad (o no) de contar con un líder en un grupo, constituye una preocupación de análisis por parte de estos profesores, para evitar caer en dependencias innecesarias y “*cas-tradoras*”:

*“...às vezes, ponho-me a pensar se corresponde aos valores, à cultura espontânea dos professores essa de se acomodar a um líder. Há uma acomodação muito grande, há pouca autonomia.”* (Sérgio Niza - 24-09-98).

La contribución del Movimiento a la construcción de la profesión de profesor, en Portugal, ha sido fundamental. Esta tarea de búsqueda permanente en el sentido de pensar, definir, construir, mejorar y reconstruir la profesión de profesor es una constante que lo vemos en las declaraciones de nuestros interlocutores:

*“Toda a nossa reflexão, todo o nosso debate, todos os nossos encontros assentam no aperfeiçoamento da nossa profissão enquanto profissão política, enquanto profissão cívica, enquanto profissão fundamental e determinante no desenvolvimento da cidade, da polis, do país.”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

Al mismo tiempo, encontramos que surge, permanentemente, en el discurso de estos profesores la necesidad de la relación fundamental entre la construcción de la profesión y la construcción de la pedagogía.

Es interesante subrayar la posición del Movimiento en el sentido de definir una pedagogía que se articule con una estrategia de formación.

Esta posición de definir y asumir una línea pedagógica no resulta frecuente encontrarla en las propuestas de formación que se realizan desde diferentes instancias encargadas o dedicadas a la formación de profesores, tanto inicial como continua.

Parece ser que, algunos responsables de diferentes instancias de formación, entienden que la definición de una línea pedagógica restringe, ata, condiciona y, en algunos casos, impide la realización de una formación de profesores más flexible y amplia, que proporcione las herramientas para responder a las exigencias del mundo de nuestros días.

Nuestros interlocutores, por el contrario, asumen las consecuencias (los beneficios) de la definición de una línea pedagógica que esclarezca el rumbo que se pretende seguir en la formación de los profesionales de la educación.

La relación intrínseca entre la construcción de la pedagogía y la construcción de la profesión resulta fundamental en la perspectiva de este Movimiento. Ambas se inter-relacionan y se alimentan entre sí. Al mismo tiempo se inter-ayudan en la construcción y reconstrucción recíproca permanente:

*“... quando se constrói a profissão está-se a construir a pedagogia porque não são duas coisas separadas. É como se fosse uma moeda... Para nós isso é uma evidência... é isso na história do Movimento.”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

Además, de que ambas constituyen una fuente de construcción recíproca, tienen consecuencias en la formación personal del profesor. El profesor es, también, en gran medida, lo que hace con su profesión en su trabajo. Es decir, al mismo tiempo que se va desarrollando

(¿perfeccionando?) en su profesión, va creciendo como persona. En esta perspectiva de entender la pedagogía, la profesión y la persona se evidencia la coherencia de los medios que se disponen para alcanzar los fines que se proponen en el trabajo del día a día:

*“Na medida em que é isso: um sistema de aperfeiçoamento da profissão e da pessoa, que exerce a profissão, a dimensão pessoal e social da profissão. É através disso que construímos os instrumentos da profissão. E os instrumentos da profissão são a pedagogia. São instrumentos da nossa profissão. Por isso é que, para nós, a pedagogia nunca é uma coisa construída e dada, porque é instrumental. Se pegarmos na pedagogia como um saber aparte, não instrumental, etc., a pedagogia é um pesadelo sobre o profissional. É qualquer coisa como se o profissional fosse buscar a uma estante, a um sítio qualquer, ou à universidade. Esses são fontes de informação e de apoio à pedagogia que os profissionais vão construindo na acção... Há uma espécie de movimento, de dialéctica, de diálogo entre a construção da profissão e a pedagogia, em sentido global e abstracto. Para todos, os contributos de todos, e a construção da pedagogia que é o efeito da construção da profissão. No caso do Movimento, é do diálogo com os contextos da vida prática e dos saberes construídos. São alimentos instrumentais para aperfeiçoar aquele ser em profissão, aquele ser que é um profissional.” (Sérgio Niza - 01-5-98).*

Teniendo en cuenta esta visión de la profesión, podemos considerar aquellas propuestas de formación de profesores que no tienen en cuenta, o entienden que no pueden sugerir, una modalidad pedagógica, como siendo desajustadas a las exigencias de realidad profesional de los profesores.

Algunas de las propuestas de formación sugeridas en esos ámbitos, proponen que una actuación profesional orientado por un modelo pedagógico puede constituir una restricción a las exigencias de innovación que se reclaman desde el mundo de hoy. Estas propuestas de formación actúan como si el desarrollo profesional fuese independiente de lo que se trabaja, o sea, independiente del trabajo pedagógico.

En este sentido, volvemos a insistir en el concepto que desarrollamos en la primera parte referido a la innovación, en la que conside-

rábamos la necesidad de la innovación estar situada y contextualizada. La innovación se produce a partir de lo ya construido. El proceso de formación se constituye y se desarrolla a partir del punto de partida de cada uno de los profesores involucrados. Así, podemos afirmar que en la pedagogía, más que creación, predomina una permanente recreación.

La dialéctica de la construcción de la profesión, cuando se trabaja y se reflexiona la pedagogía, constituye una interesante estrategia de desarrollo profesional, según la lectura realizada por el profesor Sérgio Niza (01-05-98):

*“O trabalho com a pedagogia é uma parte substancial da construção da profissão. Dito de outra maneira, o trabalho é que constrói o trabalhador. Porque o trabalho é a matéria mais o trabalhador. A matéria que ele tem que transformar mais o esforço do trabalhador, esforço físico e mental do trabalhador, isso é que é o trabalho. Eu digo que o trabalho constrói o trabalhador. Na perspectiva marxista, e que acho que é notável nesse sentido, o trabalho transforma o mundo e constrói a história. O trabalho modificou o mundo. Os próprios instrumentos de trabalho transformam o homem. Ele cria um instrumento de trabalho novo e esse instrumento o transforma. Quando se cria o computador, o computador também transforma o homem que trabalha com o computador. A construção da profissão faz-se no trabalho que gera a profissão. A parte substancial da gestão e desenvolvimento da profissão é através do trabalho. Mesmo quando pensamos a profissão, pensamo-la em função do trabalho do desenvolvimento da profissão, do trabalho que constitui a profissão.”*

Esta relación intrínseca entre la profesión de profesor y el trabajo pedagógico resulta evidente en las declaraciones que encontramos a continuación:

*“Por isso mesmo, a alma da profissão de professor é o trabalho pedagógico. Podíamos acrescentar a isso alguns valores, etc. como se fossem coisas a mais. Mas não são. São coisas que estão mesmo integradas. Por exemplo, a dimensão social, cívica, interventora que queremos no Movimento para os professores, estando integrada na profissão e no trabalho da profissão, transforma o trabalho da profissão. Dá outro tom, dá outra dimensão. Não é uma coisa que se acrescenta, integra-se e redimensiona a profissão. Também redimensiona o trabalho, por-*

*que dá novos sentidos ao trabalho. E dando novos sentidos ao trabalho, se o trabalho pedagógico entendido também como um trabalho de intervenção social e cívica, esse trabalho tem mais sentido, tem mais significados, é mais ricos de significados, não é tão empobrecedor.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

Para mejor clarificar esta elaboración, el profesor Sérgio Niza avanza con una definición de pedagogía en este contexto que venimos describiendo, especialmente relacionado con la construcción de la profesión:

*“A pedagogia, como tal, é um conjunto de regras, de formas de pensar, de conceitos, sustentados ou não pela investigação, mas também pelo ensaio intelectual, os discursos, os textos, etc., portanto, ela inspira, orienta, ajuda a ordenar, a organizar as formas de actuar, mas é efectivamente um instrumento cultural. Porque na acção, é a acção que tem prevalência, o domínio do professor é a acção, a acção pedagógica, o acto. E o acto pode estar ordenado, orientado, inspirado por uma pedagogia que lá no fundo, é um discurso encadeado de argumentos e considerandos, depois surge como um discurso. É nesse sentido que digo que é um instrumento. Não é todo o acto pedagógico, nem é toda a acção do professor, é uma parte importante da acção do professor.” (01-05-98).*

En esta perspectiva, de profesión en construcción, recogemos las palabras de la profesora Inácia Santana (01-04-98) que, en sus declaraciones, nos recuerda que:

*“... acho que as pessoas vão aprendendo a ser professor. Não acredito que se vá para professor por vocação ou porque se gosta muito de criancinhas. Aprende-se a ser professor e a gostar de o ser...”*

Vamos detenernos, ahora, en el análisis del concepto de alumno que orienta el trabajo de estos profesores.

El respeto que nuestros interlocutores consideran que merecen los alumnos asienta en reconocer a éstos como elementos privilegiados de la relación pedagógica. Depositán una grande confianza en la educabilidad de sus alumnos. Esta confianza se traduce en el respeto con

que se relacionan con ellos, que lo vemos reflejado cuando hablan sobre sus alumnos:

*“... foi despertando em mim, uma relação muito positiva, muito de respeito por eles, muita amizade, de escuta...”* (Nº 10 - 11-02-98).

El estatuto que les es reconocido a los alumnos exige la construcción de respuestas pedagógicas adecuadas a la realidad del educando, como también del contexto donde se encuentran. Estas elaboraciones pedagógicas pretenden atender las características de los alumnos en el grupo-clase en su singularidad y heterogeneidad.

Recordemos aquí, la definición asumida por el Movimiento que referíamos anteriormente, por una línea de trabajo pedagógico que asiente en el grupo. El concepto sociocéntrico que privilegian se manifiesta en la atención a las singularidades integradas en el grupo-clase a través de una organización social de los aprendizajes.

La respuesta estratégica más adecuada para grupos heterogéneos, que fue siendo elaborada, se materializa mediante una diferenciación de las propuestas de actividades en el aula. Se pretende el desarrollo de metodologías activas y diferenciadas del trabajo escolar que fomentan la participación democrática de los educandos, tanto en la vivencia en cooperación en el aula como en los diversos contextos de la vida escolar y comunitaria.

En el ámbito de la diferenciación pedagógica, el Movimiento tiene una rica experiencia de trabajo, como se constata en los descriptivos de prácticas pedagógicas que aparecen en algunos documentos que existen en el Centro de Recursos del MEM (Monografías Pedagógicas de la Revista “Escola Moderna” (1986), entre otros), o en las referencias orales de nuestros interlocutores.

En el trabajo pedagógico se parte de las necesidades e intereses de los alumnos para, de forma contractual y dialogada, compartir con

ellos, a través de un proceso de negociación continuada, la gestión del tiempo, de recursos, de los contenidos y de regulación de las actividades y sus resultados.

La atención a los puntos de partida, ritmos y estilos de aprendizajes, tiene como objetivo el desarrollo integral de todos y de cada uno de los educandos:

*“... o melhor dos nossos instrumentos, das nossas técnicas, das nossas estratégias são para possibilitar a todos os alunos serem o melhor possível. Serem todos bons alunos. Que os alunos que têm mais dificuldades possam vir a ser bons alunos como todos os outros. Isso tem que ser diariamente, é uma atitude que se tem que ter.” (Odete Xarepe - 02-05-98).*

El ámbito axiológico, que rodea el trabajo pedagógico que se desarrolla en el Movimiento, está impregnado de valores caros a los sistemas democráticos:

*“... estando no Movimento, passamos a ver a nossa relação com os alunos doutra maneira, passamos a reconhecer-lhes o direito à palavra, à diferença, à participação. São direitos fundamentais da democracia, dos mais nobres possíveis. E são coisas que ao descobrir no outro, aluno, é dar-lhe o direito à cidadania... é uma pessoa, é um cidadão como eu. Eu não o vou colonizar...” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

El modelo pedagógico, en el que asienta el trabajo de nuestros interlocutores, tiene como finalidad el involucramiento y la co-responsabilización de los alumnos en su propio aprendizaje, teniendo en vista una educación inclusiva que se traduzca no sólo en un aumento de los saberes de todos los alumnos y en su placer en aprender, como en un superior desarrollo personal y social a través de la práctica de una formación democrática integrada en el vivir del cotidiano de la escuela, en cuanto comunidad educativa.

Las experiencias de trabajos de integración educativa aparecen desde los primeros momentos del Movimiento. Mencionan el trabajo realizado en el Centro Infantil Helen Keller, por ejemplo. Nuestros



interlocutores reconocen el valor de los grupos heterogéneos para el aprendizaje de valores y comportamientos, así como una oportunidad para el desarrollo profesional:

*“... aceito meninos com necessidades educativas especiais nas minhas aulas... estes meninos são, permanentemente, um desafio...”* (Nº 2 - 22-12-97).

Compartir el poder con los alumnos constituye una de las dimensiones más arrojadas que permite evidenciar el alcance de la propuesta realizada desde el Movimiento. Se pretende una progresiva participación de los alumnos en la planificación de los trabajos pedagógicos, así como en su evaluación. El presupuesto subyacente consiste en la convicción del valor de los aprendizajes realizados en situación. No resulta ajeno a esto, la intención de un involucramiento gradual en las decisiones importantes que determinan la vida de la clase:

*“... todo o tempo que a gente lhe retira ao menino, tempo de agir, é tempo de aprendizagem que lhe retiramos. É preciso serem eles a fazer, a agir, a organizarem-se de modo a potenciar ao máximo o tempo de escola em termos de construção das aprendizagens...”* (Inácia Santana - 01-04-98).

Coherente con la adhesión a principios que apuestan por la libertad, gran parte del trabajo pedagógico que nuestros interlocutores declaran, se desarrolla en situaciones que posibilitan la expresión libre oral y escrita.

Así entendemos el énfasis en la producción de textos libres por parte de los alumnos. En la misma línea, nuestros entrevistados señalan la participación de los alumnos en el Consejo de Cooperación Educativa y la utilización del Diario de Clase, que describíamos en otro apartado.

El desarrollo de la autonomía de los alumnos lo encontramos traducido en diferentes ámbitos. Estos profesores recuerdan situaciones que valoran estrategias que permiten el aprender a aprender, la

apuesta por la investigación, las actividades que permitan aprender a seleccionar información, la disposición de los materiales de aprendizaje al alcance de todos, una organización que permita la comunicación o la circulación de la información.

La preocupación que nuestros interlocutores manifiestan para el desarrollo personal de sus alumnos en contexto de grupo lo encontramos explícitos en las posibilidades de participación en el Consejo de Cooperación Educativa y también en la distribución de tareas en el aula.

Para finalizar esta parte referida al concepto de alumno, recordemos nuevamente, algunos valores que hemos venido analizando a lo largo de este trabajo. Nos referimos al respeto por las personas, a la confianza (y apuesta) en su educabilidad, al desarrollo de la autonomía, a la procura de inserción, activa y constructiva, en el contexto social.

## CAPÍTULO N° 7

### EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA MODERNA:

En este apartado procuramos reunir, en cuatro grandes conjuntos, el resultado del análisis de las categorías, que construimos a partir de los datos que surgen cuando nuestros interlocutores hacen referencia al Movimiento en sí. Recordemos que procuramos justificar estas agrupaciones en la parte correspondiente a la metodología.

#### I

Auto-imagen.

Momentos claves.

Cultura.

Dialéctica.

Liderazgos.

#### II

Ambiente afectivo.

Conflictos.

Relaciones con otros.

#### III

Freinet.

Referencias de figuras significativas.

Instituciones.

IV

Organización / Estructuración.

Organización de la formación.

Técnicas e instrumentos.

## I

### AUTO-IMAGEN:

Los profesores que entrevistamos hacen referencia, en diferentes ocasiones, al “*quienes somos*” en cuanto Movimiento. Vamos a analizar estas expresiones porque, entendemos, nos pueden ayudar a construir una imagen del MEM.

Podemos clasificar estas declaraciones de nuestros interlocutores en dos grandes aspectos. Uno de ellos tiene que ver con la imagen que se viene elaborando sobre la estructura o modelo pedagógico que estamos estudiando. El otro aspecto está relacionado con la imagen que las personas que constituyen el Movimiento transmiten de sí mismas, en cuanto grupo.

Nuestros entrevistados consideran que el modelo pedagógico, que el MEM viene elaborando hace más de 30 años, presenta las siguientes características: *complejo, alternativo, actual, asienta en principios estables, ha sufrido una evolución cualitativa positiva, con características propias (portuguesidad), representa la síntesis de algunos principios básicos, innovador, terapéutico, provoca algún miedo en otros profesores (asustamos), ejerce influencia en el sistema educativo, reconocimiento por parte de las instancias académicas y políticas, es una construcción colectiva, la dimensión política está presente, connotado con la izquierda política.*

Las características que detectamos en las declaraciones de estos profesores con relación a las personas que integran el Movimiento podemos resumirlas en las siguientes palabras: *constituyen un grupo, tienen una identidad, desarrollan una cultura propia, poseen espíritu de militantes, son utópicos, son profesionales respetados, son exigentes, constituyen una elite, son (algo) inaccesibles.*

En el período que antecede al 25 de abril de 1974, según palabras de nuestros interlocutores, el Movimiento era visto como un grupo cerrado, constituido por personas de una cierta elite, con el sabor de una cierta semi-clandestinidad, la divulgación de su existencia era realizada, prácticamente, de boca en boca.

Tenemos que tener en cuenta las condiciones muy restrictivas que imperaban en esos años, impuestas por el régimen político, especialmente, aquéllas que tenían que ver con el derecho de las personas de asociarse o de reunirse. Por otra parte, para que un grupo, como el que estamos a describir, pudiese sobrevivir, en un ambiente con esas características, necesitaba recogerse sobre sí mismo.

Nuestros entrevistados recuerdan que el sentido de pertenencia, como grupo, ya se respiraba en los finales de los años 60.

Los datos recogidos nos indican que, en los primeros momentos, estaban muy próximos a las propuestas de Freinet, a través de la relación con el Movimiento Francés de la Escuela Moderna. Reconocen, también, que las ideas generadas en la Pedagogía Institucional ejercieron una influencia significativa en el modelo pedagógico que este Movimiento viene construyendo.

A pesar de ello, los profesores que constituían este grupo inicial tomaron la iniciativa para empeñarse en la construcción de una pedagogía con características propia.

Paulatinamente, al mismo tiempo que se fue consolidando la construcción de un modelo pedagógico “*más portugués*”, la influencia de la tutela francesa fue disminuyendo. Constatamos este camino de autonomía, tanto en las declaraciones de nuestros interlocutores como en los documentos escritos existentes (Colectivo de Revistas “Escola Moderna”).

Esta afirmación resulta evidente en las propuestas pedagógicas, elaboradas desde el Movimiento, que privilegian un modelo sociocéntrico de trabajo en la escuela, en alternativa a la propuesta paidocéntrica realizada desde el Movimiento Francés de la Escuela Moderna. Recordemos, en este sentido, el concepto de educación que trabajamos en unos apartados anteriores.

Nuestros interlocutores señalan que la llegada del 25 de abril evidenció la carencia de alternativas pedagógicas en el ambiente educativo portugués. En ese contexto, el Movimiento pudo presentar la construcción pedagógica que ya venía realizando desde hacía casi una década. Algunos de los entrevistados consideran que esta situación facilitó la existencia de alguna capacidad de afirmación como propuesta pedagógica.

La legalización de los partidos políticos con la llegada del 25 de abril, tuvo repercusiones en el Movimiento, especialmente durante los primeros años.

Nuestros entrevistados afirman que, durante mucho tiempo, el Movimiento fue connotado, no apenas con la izquierda, en la que la mayoría se asume, sino, específicamente, con el Partido Comunista Portugués y con otros partidos minoritarios de izquierda.

Reconocen, al mismo tiempo, la existencia en el seno del Movimiento de una diversidad de tendencias políticas por parte de sus miembros. Es decir, un abanico de opciones, principalmente de izquierda.

Ninguno admite que el Movimiento haya sufrido una influencia decisiva de ningún partido político, en ningún momento. Afirman sí, haber cultivado siempre una autonomía y distanciamiento con relación a las instancias de poder político, sean partidarias o sea con los gobiernos de turno.

Es decir, se asumen como independientes, en el ámbito político en relación con los partidos, y en un sector de la izquierda democrática.

Algunos de nuestros entrevistados, que ingresaron al Movimiento antes del 25 de abril de 1974, pero algún tiempo después de su constitución como Movimiento (1966), recuerdan que veían a los profesores que se reunían en ese ámbito como un grupo con poca comunicación con el exterior:

*“... um grupo de pessoas que se encontravam, ainda por cima, numa certa clandestinidade, fechados... para falar das coisas. Achei aquilo deslumbrante, gostei imenso daquilo.”* (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).

La profesora N° 7, en la misma línea, refuerza la construcción de esta imagen inicial de las personas que constituían el Movimiento en una época ya más próxima al 25 de abril:

*“... o Sérgio era uma pessoa muito inacessível. A Rosalina era inacessível. Aliás todas as pessoas do Movimento eram pessoas inacessíveis. Eram pessoas com quem era difícil o contacto... eles não se enquadravam na tal chamada esquerda festiva que era mais espontânea, mais abraços para cá, somos do mesmo lado, beijos, estamos muito contentes, tinha uma grande alegria, nessa altura. Eles não eram assim... era a minha impressão e a impressão de muita gente... tudo tão armado, não só pelas coisas que mostravam como ainda pela linguagem.”* (26-02-98).

Las divulgación de un movimiento con estas características en un período político adverso podría traer aparejada consecuencias difíciles de controlar, por eso, posiblemente, su escasa difusión:

*“Nessa época, o Movimento era desconhecido da maior parte dos professores e, portanto, pouco falado.”* (Júlia Soares - 07-01-98).

Así, vemos, de acuerdo con las palabras de la profesora Lurdes Bichão, que esta imagen podía tener diferentes matices y, consecuentemente, lecturas variadas:



*“Eu nunca achei que o Movimento fosse fechado. Notei sempre que havia o grupo dos mais fortes, afetivamente mais forte.”*  
(29-12-97).

El hecho de un movimiento, en la época de que se trata y con las características del que estamos analizando, se refugie en los colegios privados, como veíamos en apartados anteriores, podía generar interpretaciones sobre sus propuestas pedagógicas, que afectaban su imagen, por parte de los profesores que desempeñaban sus funciones en las escuelas oficiales:

*“O Movimento se apresentava como uma pedagogia de elite, que também era uma contradição. O Movimento nasceu em colégios que tinham meios. O Movimento não tinha história na escola pública. Todas as coisas que eram apresentadas pelo Movimento, eram apresentadas com um fausto, com uns materiais, com umas coisas que não calhavam... com a pobreza das nossas escolas. Isto é também uma contradição muito difícil de ultrapassar.”* (Nº 7 - 26-02-98).

No obstante, la profesora Nº 7 reconoce que, las propuestas elaboradas por este grupo de profesores, evidencian las características de una pedagogía democrática:

*“... o que é engraçado é que a pedagogia dita popular entra através do oposto... são as pessoas das elites...”* (26-02-98).

Con la irrupción del 25 de abril en 1974, el Movimiento vivió, desde muy cerca, los coletazos producidos como consecuencia del nacimiento de los movimientos partidarios. Esta vivencia fue agudizada por la fuerte carga social que impregnan los objetivos del MEM. La connotación política y partidaria fue inevitable.

Todos los profesores entrevistados coinciden en su lectura de la capacidad del Movimiento de mantenerse resistente a los embates de los partidos políticos y desarrollar una persistente búsqueda de una posición que privilegiase el trabajo pedagógico, por sobre opciones partidarias:

*“... é verdade que se discutiam coisas do ponto de vista político mas, a filosofia do Movimento foi sempre, fundamentalmente, à volta da pedagogia e da didáctica. Já nessa altura o era. Se temos coisas, em certa altura, como o manifesto antifascista, as nossas reuniões eram à volta das coisas da Língua, do Estudo do Meio, dos próprios materiais.” (Nº 12 - 29-12-97).*

Los primeros años siguientes al 25 de abril fueron decisivos en la construcción de un espacio que acogiese a los profesores interesados en realizar un trabajo pedagógico que, aunque impregnado de valores sociales, enfatizase una vertiente más tolerante en cuanto a opciones partidarias. A pesar de esta intención, nuestros interlocutores recuerdan que persistía una imagen muy connotada partidariamente:

*“... havia a ideia que o grupo do Movimento era tudo do PC (Partido Comunista Português), mais do PC do que do MDP (Movimento Democrático Popular). Havia pessoas que não iam para o Movimento porque aquilo era do PC... não é dizia eu.” (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).*

Una lectura más restringida de lo que constituye la izquierda en política, podía estar en la base de la imagen que, parece, se fue desarrollando con relación al MEM:

*“Uma forma de assustar as pessoas era dizer que o MEM pertencia ao Partido Comunista. Era o Movimento dos comunistas.” (Lurdes Bichão - 29-12-97).*

La profesora Nº 17 recupera la visibilidad de un sector de profesores, mayoritario según ella, que constituía el Movimiento, ya en los finales de la década del 70:

*“... havia dois ou três gatos da UDP no Movimento, a maior parte era gente do PC, como aliás tinha fama e é verdade, embora depois do 25 de Abril o pessoal do PC ficasse diluído. A maior parte eram pessoas sem partido, simpatizantes, democratas, que é o melhor que há por aí...” (29-01-98).*

Según la lectura del profesor Sérgio Niza, la adopción de un comportamiento siguiendo una línea partidaria podría traer conse-

cuencias negativas para la cohesión del grupo de profesores del Movimiento. La intervención social y política, que el Movimiento asumía en esos años, no implicaba adoptar el comportamiento de un partido político:

*“... alguns achavam que nós tínhamos que tomar posição pública sobre as coisas que aconteciam. Eu senti que isso poderia ser confuso porque poderia parecer que nós tínhamos que estar, permanentemente, a tomar posição pública como um partido e confundirem-nos com uma organização política, nesse sentido. Nós estaríamos num permanente conflito público com toda a gente. Não tinha sentido isso. Fragilizaria tudo e todos.” (01-05-98).*

Este profesor reafirma los objetivos pedagógicos del MEM conjugándolos con las necesidades de implicación partidaria de los miembros del Movimiento:

*“... fomos tentando organizar as coisas de maneira a que houvesse percursos diferenciados, sem impedir as pessoas de militarem em partidos... Nunca fazemos no interior do Movimento um diálogo sobre a coisa partidária. Obviamente que é a acção pedagógica que nos congrega. É a nossa profissão.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

La imagen del MEM como movimiento de izquierda, derivada de sus objetivos de intervención social, no se traduce, necesariamente, en una opción partidaria. La opción pedagógica basada en valores sociales no implica el compromiso partidario:

*“Obviamente que somos um movimento que se situa, no plano das ideias políticas, à esquerda. Não podia situar-se à direita. É claro, é evidente. Desde toda a história da pedagogia, desde que começou... Seria ingénuo alguém pensar que isso é indiferente. Não é indiferente. Mas isso não serve para pedir uma opção partidária.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

El profesor N° 10 propone una lectura semejante en este sentido:

*“... temos sabido preservar uma certa autonomia e um certo distanciamento em relação aos partidos e ao Ministério. Se bem*

*que temos uma imagem de esquerda, o que me parece importante... tal cultura é uma cultura de esquerda.” (11-02-98).*

La construcción pedagógica que se vino elaborando desde el Movimiento constituía, en los primeros años de la “*Revolução dos cravos*”, una opción creíble en el ámbito educativo portugués de ese tiempo:

*“No 25 de Abril, só nós tínhamos uma pedagogia alternativa à pedagogia tradicional. E isso é um poder com que nós nos podemos afirmar.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

La profesora Odete Xarepe nos ilustra, con palabras muy elocuentes, la imagen de un Movimiento que ofrece una propuesta pedagógica alternativa, en los momentos actuales:

*“Acho que o Movimento é uma pedra no charco. Tem sido motor de muita coisa em Portugal.” (02-05-98).*

Entendemos que las estrategias elaboradas desde el Movimiento para atender a las exigencias, siempre nuevas, del mundo de nuestros días, apuntan a la construcción de respuestas adecuadas a nuevos problemas y requieren una adaptación permanente a situaciones, hasta allí desconocidas.

Estrela (1992, p. 19) considera que el MEM ha sido en Portugal la organización más coherente en la formación de profesores y destaca la aportación fundamental que el Movimiento ha dado a la formación de profesores en Portugal:

*“Nunca houve e, será difícil, num futuro próximo encontrar outra estrutura que tenha proporcionado uma prática mais coerente daquilo que actualmente se chama a formação contínua e/ou formação em serviço... é de realçar o contributo que o Movimento da Escola Moderna, pelo Sérgio Niza e toda a equipa, tem dado à formação de professores em Portugal.”*

En la misma publicación Nóvoa (p. 25) destaca la contribución decisiva del Movimiento, subrayando, especialmente “*os dispositivos*

*de auto-formação cooperada... (que) constituem o mais importante capital de «reflexão na prática e sobre a prática» disponível no sistema educativo.”*

Marques (1998, p. 115) dedica algunas líneas en su libro “*Arte de Ensinar*”, subrayando “*o excelente trabalho desenvolvido pelo Movimento da Escola Moderna e pelo seu principal inspirador, Sérgio Niza... no que diz respeito... sobretudo, à sua actualização aos tempos actuais e à especificidade do sistema educativo português*”.

En este sentido, podemos considerar que las propuestas de prácticas pedagógicas elaboradas desde el Movimiento son entendidas como “*tecnología de punta*”.

El profesor N° 10 (11-02-98), confirma esta afirmación con sus declaraciones. Llamamos la atención para las palabras de nuestro interlocutor que enfatiza una imagen que deviene del papel del contexto como momento histórico, así como espacio de encuentro de personas y la confluencia de los diversos elementos para la construcción de una cultura que sustenta todo el trabajo de estos profesores:

*“... entre o momento da minha adesão inicial e hoje, eu continuo a sentir o Movimento perfeitamente novo. Eu ouço as pessoas do Movimento hoje, e sinto que estamos na crista da onda. Continuamos a estar na crista da onda em termos dos grandes desafios que se colocam à educação. Essa grande capacidade que eu não vi nos movimentos estrangeiros. Eles permanecem ligados às técnicas Freinet. Uma ou outra coisa de natureza mais institucionalista da Aida Vazquez e de Fernando Oury, mas não deram o grande salto. Penso que isso tem a ver com a ausência de uma cultura, que nós aqui conseguimos, deste espaço de convivialidade que nós aqui conseguimos. Talvez por sermos um país pequeno, talvez pela própria idiosincrasia do povo. Naturalmente também por razões históricas, porque temos vivido um 25 de Abril em 74, que todos não terão vivido... Eu penso que isso tem muito, muito a ver com, o que o Sérgio disse, com o tal espaço de cultura que conseguimos. Essa quase obsessão pelo encontro, pelo diálogo, pela escuta, pela amizade, pelo afecto. Isso tem sido marcante para a tal cultura. E também uma busca permanente de encontrarmos sentido para o que fazemos. Não é fazer. É encontrar sentido para o que fazemos. Eu acho que é uma questão fundamental.”*

Señalábamos, en otro apartado, la dimensión de utopía que impregnan algunas de las propuestas elaboradas desde el Movimiento. Nuestros interlocutores evidencian que son conscientes de la existencia de esta imagen:

*“... esse nosso caminho que é acreditar que a construção da democracia no interior duma turma e de uma escola tem que ser a construção da democracia directa, faz de nós uma espécie de seres utópicos e esquerdistas.”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

La convivencia con esta imagen de utopía se realiza en el trabajo pedagógico del día a día en la escuela. Recordemos aquí, las propuestas elaboradas desde el Movimiento para la búsqueda de formas democráticas de intervención social más participada, que son trabajadas con sus alumnos a través de la organización social de los aprendizajes que materializan formas de democracia educativa participada:

*“... aquilo que os outros pensam que é uma utopia, não é, porque nós a realizamos no dia a dia. Os nossos alunos participam directamente, manifestam-se directamente sobre as coisas.”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

Esta dimensión de búsqueda de una utopía tiene su contrapartida en otra dimensión, que alcanzó un nivel de consolidación significativo. Estos profesores reconocen la existencia de una dimensión que se traduce en una identidad. El proceso de construcción de la identidad asienta en los valores que este grupo ha venido defendiendo a lo largo de décadas. Al mismo tiempo, se articula con la evidencia de una cultura pedagógica. Así, nuestros interlocutores pueden asumir una identidad con una imagen definida:

*“Somos um grupo com uma forte identidade, uma forte cultura. Temos valores, princípios, normas de vida, ideias, formas de resolver o dia a dia da profissão, segredos da profissão. Tudo isso são atributos da cultura... nós temos um discurso que é aquilo que mais marca uma cultura. O nosso discurso pode ser conhecido.”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

El proceso de elaboración de la identidad atraviesa la historia del grupo que constituye el Movimiento, cuya característica fundamental consiste en ser una construcción colectiva, y que fue recogiendo las contribuciones de autores, a quienes siente próximos:

*“... Temos uma história clara e evidente. Os pilares, as pessoas, os pedagogos que nós escolhemos como referenciais, eles dizem muito do nosso passado e do nosso destino, o nosso futuro.”*  
(Sérgio Niza - 01-05-98).

El proceso de construcción del modelo pedagógico del Movimiento tiene características singulares y elementos propios del grupo portugués. El punto que hoy ha llegado en su desarrollo es reconocido, por nuestros interlocutores, por haber alcanzado una situación consolidada y que se presenta como síntesis:

*“Não há dúvida que podemos reivindicar uma portuguesidade do nosso Movimento... inspirando-nos em António Sérgio, Rui Grácio... que aparecem hoje como necessidade. O nosso percurso nos levou a esta pedagogia que consegue, na sua forma, se apresentar como modelo, uma pedagogia de síntese de alguns princípios básicos que me parecem hoje fundamentais do acto de educar. Eles estão tão claros, tão claros que são inspiração, são suportes e são premissas de continuação de uma reflexão que é sedutora.”* (Nº 10 - 11-02-98).

Subrayamos las características de originalidad de la construcción pedagógica que estamos describiendo. En ese contexto, el carácter de militancia, en el ámbito de la pedagogía, es percibido en una dimensión singular:

*“Temos uma forte cultura. É claro que nos batemos muito para não parecer um grupo religioso, uma seita. Não por oposição, mas pela diferença. Somos um grupo de profissionais. O que nos pode aproximar é o espírito de militância que, para além dos cânones da profissão, nós juntamos um valor à profissão: o valor político.”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

En este sentido de originalidad (portuguesidad) del MEM, encontramos las afirmaciones de González Monteagudo (1988, p. 395) con relación al Movimiento Italiano:

*“El MCE italiano es probablemente el grupo más original y decisivo de todos los que se reclaman de la pedagogía Freinet. Nacido en los años 50, ha llegado a elaborar una línea ideológica y didáctica peculiar, que ha influido decisivamente en el panorama escolar de Italia de la posguerra junto a un aceptable nivel de experimentaciones didácticas...”*

González Monteagudo recoge las palabras de J. Palacios confirmando la dimensión de originalidad del movimiento italiano como *“una de las alternativas actuales más vigorosas en materia de educación, no se limita a repetir o a adaptar para Italia las ideas de Freinet, sino que presenta caracteres muy originales y divergencias importantes con respecto a su inspirador”* (p. 396). Lamentablemente, no especifica las características de las divergencias.

Recordemos la relación intrínseca entre la construcción de la profesión de profesor y la construcción de un edificio pedagógico, que trabajamos cuando analizamos el concepto de profesor elaborado en el ámbito del Movimiento.

Los objetivos propuestos inicialmente por este grupo se mantuvieron, de esa manera contribuyen para alimentar una imagen estable que actúa como referencia:

*“... a nossa intenção era a intenção do lado da profissão. Não é por acaso que os (primeiros) encontros ou o mais substancial decorre de qualquer coisa que se passa no Sindicato. Não é um acaso. Havia ali uma intenção de aperfeiçoar o instrumento que é o professor. Um instrumento social e cultural. Eu acho que isso foi muito bom porque se caíssemos na asneira de querer criar um currículo ou um modelo ou uma escola ideal...”* (Sérgio Niza - 07-01-98).

Las declaraciones de la profesora Júlia Soares confirman, también, que los principios que orientan el desarrollo de los objetivos propuestos constituyen pilares estables:



*“... os grandes princípios que sempre foram definidos pelo Movimento continuam os mesmos...” (07-01-98).*

La asunción de algunos principios que orientan el trabajo de estos docentes, permite la constitución de un espacio para atender a las singularidades de las personas. Así lo entendemos de las palabras del profesor José Júlio Gonçalves:

*“... uma das coisas que tem salvaguardado a nossa caminhada ao nível do Movimento é que, acho eu, não há grandes divergências ao nível das ideias, de princípios. Onde há as diferenças é no estilo de exercer alguns desses princípios.” (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).*

En unos apartados anteriores, analizábamos el cambio del vocabulario de los profesores que se produjo en los primeros años de la década del 80, y que el profesor Sérgio Niza considera que se trataba de una alteración del lenguaje político a nivel del país. Recogemos, ahora, las declaraciones de la profesora Júlia Soares que el 7 de enero de 1998 nos declaraba:

*“Apesar de alguma, aparente, despolitização no vocabulário, os professores do MEM estão, hoje, mais politizados. Os princípios em que assenta o Movimento continuam os mesmos y alguns deles são políticos com maiúscula.”*

Esta profesora encuentra que se produjo un cambio positivo, en la línea de un crecimiento en el ámbito de la teorización del trabajo que se realiza en el Movimiento:

*“... há hoje uma maior consciência dos princípios do MEM, das práticas e dos instrumentos que os operacionalizam. Há textos teóricos escritos por professores do MEM, teses de licenciatura, de mestrado, de doutoramento que constituem fontes de informação preciosas...” (07-01-98).*

Tenemos así, evidenciado ese avance en el dominio de una mejor conceptualización del trabajo pedagógico que estos profesores realizan:

*“Os professores do MEM sabem, hoje, falar melhor das suas práticas e justificá-las... é evidente que há diferenças entre um principiante e um profissional experimentado.” (Júlia Soares - 07-01-98).*

El trabajo de la evolución de la autonomía comenzó desde sus inicios como grupo y se fue afianzando a lo largo del tiempo:

*“Em 75 tínhamos claramente a consciência de que, mesmo quando aderimos às ideias do Movimento Francês da Escola Moderna, na altura em que nos seduzia a Pedagogia Freinet, nós já tínhamos um pacto muito forte com a Pedagogia Institucional. Porque partimos muito da reflexão do valor instituinte da criação de normas, do debate, da construção das normas e dos valores da própria turma em conselho e não em assembleia cooperativa como Freinet. Nesta altura tínhamos uma forte inspiração das coisas institucionalistas que começavam a existir em 66, e que já tinham uma repercussão nos anos 70. E por outro lado, uma distanciação, mesmo a nível do modelo, da deslocação do modelo pedocéntrico para um modelo sociocéntrico.” (Sérgio Niza - 07-01-98).*

La evolución que se procesó la encontramos mejor materializada en la propuesta de un modelo pedagógico asumido y consciente:

*“... hoje podemos falar do modelo pedagógico ao mesmo tempo. Não causa problema. Passaram tantos anos já que é um dever social, que alguma coisa fique escrita, formalizada. Mas é um produto do trabalho escolar dos professores.” (Sérgio Niza - 07-01-98).*

La evolución, según estos profesores, pasa por la conquista de una autonomía y es el producto de un esforzado trabajo de reflexión:

*“O grande salto qualitativo do MEM deve-se à passagem progressiva da prática das Técnicas Freinet, que marcaram os primeiros tempos do Movimento, para a prática e construção de um modelo pedagógico fruto de uma longa reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelos professores do Movimento.” (Júlia Soares - 07-01-98).*

La constatación de la evolución de la autonomía con relación a Freinet, provoca la siguiente apreciación por parte del profesor Sérgio Niza:

*“Isso é um bom sintoma. Quer dizer que nós já temos um conjunto de ideias e práticas que sustentam a profissão, não precisamos de ir fazer apelo a uma figura desse tempo.” (07-01-98).*

El sentido de pertenencia es un indicador importante de la cohesión de un grupo. La profesora Júlia Soares recuerda los primeros momentos del colectivo que estamos trabajando, que ya había elaborado su propia imagen de grupo:

*“... em 68, 69 já se sentia como grupo...” (07-01-98).*

La clarificación de los objetivos resulta fundamental para alimentar y mantener la relación entre los miembros del grupo que, en esos momentos, se iba constituyendo. La profesora Lurdes Bichão, coherentemente con lo manifestado por el profesor Sérgio Niza unos párrafos anteriores, recuerda:

*“Era preciso a pessoa saber por que é que estava no Movimento, que não era apenas um grande grupo de amigos, mas mais do que isso, éramos um grupo de profissionais interessados em progredir.” (29-12-97).*

La posibilidad de participación de las personas en la construcción y reconstrucción del Movimiento es una estrategia valorada y estimulada. Así lo expresa la profesora Lurdes Bichão en entrevista del 29 de diciembre de 1997. Recordemos que declarábamos anteriormente, en el análisis del concepto de formación, las consecuencias que se repercuten en la persona, en tanto que profesor, derivadas de su participación en la construcción del Movimiento:

*“... eu tentava conversar com as pessoas para explicar que o Movimento éramos todos. O Movimento seria diferente a partir do momento em que eu lá estivesse. Cada pessoa que entrasse para o Movimento iria transformar o Movimento.”*

Una dimensión que consideramos importante subrayar en el trabajo que estamos realizando, consiste en destacar la participación de

las personas en la construcción del MEM. El Movimiento es las personas que lo constituyen. Hace esta misma lectura el educador N° 22:

*“O Movimento são as pessoas que actuam. O Movimento, em si, são as pessoas que actuam, todo o percurso que as pessoas fizeram.” (06-04-98).*

Cuando esta participación en la construcción asienta en opciones libremente adoptadas, demuestra una dimensión más rica que refuerza la convicción con que é realizada:

*“Somos diferentes, nós temos as nossas razões e se temos convicções nelas, tanto melhor. Não fazemos isto porque nos impingiram. É porque temos mesmo convicções e acreditamos nelas.” (N° 22 - 06-04-98).*

El respeto por las singularidades de las personas constituye una bandera que hemos venido encontrando, permanentemente, a lo largo de este trabajo. Así, y en una perspectiva de mantener la coherencia con estos principios, se intenta la participación de las personas en la construcción del Movimiento. En esa línea entendemos las palabras proferidas por el profesor Sérgio Niza en la entrevista del 1 de mayo de 1998:

*“Provavelmente nós, às vezes, andamos mais devagar porque é fundamental que as pessoas desenvolvam as suas coisas. Em vez de estar a dizer: está mal, está mal. Isso é muito castrador, muito destruidor. De outra maneira, se calhar, avançávamos mais depressa, mas éramos meia dúzia. Quem é que aguentava?”.*

De esta manera, podemos considerar que el desarrollo del Movimiento se atiene, también, al ritmo y capacidades de las personas que lo constituyen:

*“Quanto mais longe as pessoas que estão no Movimento conseguem ir, sobretudo, se forem as pessoas com uma intervenção mais decisiva dentro desta organização, mais longe o Movimento conseguirá ir. Isto é, a instituição não vai mais longe do que aquilo que as pessoas vão.” (N° 16 - 07-04-98).*

El papel del profesor Sérgio Niza, que analizaremos más adelante en el apartado referido a los liderazgos, constituye una contribución decisiva en instituir el Movimiento que estamos trabajando. Al mismo tiempo, de las referencias de nuestros entrevistados que encontramos a lo largo del trabajo podemos inferir la consideración que su figura recoge.

Entienden nuestros interlocutores, que la intervención del profesor Sérgio Niza coadyuva para la construcción y avance del Movimiento, en conjunto con el esfuerzo, trabajo y dedicación de todos los integrantes del MEM.

Incluimos en esta parte del trabajo esta apreciación sobre el papel del profesor Sérgio Niza, porque consideramos importante subrayar la apreciación que realizan nuestros entrevistados en la línea de reconocer y valorar las contribuciones de este “*histórico*”, al mismo tiempo que destacan la construcción colectiva en que resulta el Movimiento. Por eso, destacamos aquí, esta lectura que elaboran nuestros interlocutores por la incidencia que tiene en el ámbito de la imagen del MEM:

*“Uma instituição, seja ela qual for, por muito que tenha a marca duma pessoa nunca é uma pessoa. Este Movimento não é apenas aquilo que é o Sérgio, nem o Sérgio é apenas o que é o Movimento. É como se fossem duas circunferências que se cruzam e há aqui uma grande parte das circunferências que estão sobrepostas, mas cada uma delas tem uma parte que não é sobreposta. Isto é, a vida do Sérgio não é apenas aquilo que é o Movimento nem tudo da vida do Sérgio se reduz para o Movimento, quer em termos de vida pessoal, quer em termos de vida ... de pensamento pedagógico. Há coisas, que ele se queixa, às vezes, que o Movimento nunca acabou, que as pessoas do Movimento nunca acabaram. Acho que ele tem razão. Há coisas que é um pensamento dele e que o Movimento não agarra, que as pessoas do Movimento não agarram, ou pelo menos, demora muitos anos para agarrar. E eu estou a falar nas pessoas mais dinâmicas dentro Movimento... Não estou a falar no grosso da coluna. Agora, não é possível que estas duas mil pessoas estejam todas ao mesmo nível, é óbvio. O que me parece também é que aqui, mesmo dentro das pessoas mais dinâmicas, as pessoas não estão todas onde está o Sérgio. Mal de nós se assim fosse.*”

*Isso era qualquer coisa de muito assustador na humanidade, que uma pessoa conseguisse imprimir de tal maneira as coisas que todos os outros ficassem iguais.” (Nº 16 - 07-04-98).*

Resulta evidente que estos profesores han construido una imagen de un movimiento que cuenta entre sus miembros con buenos profesionales. Dicho de otra manera, en el ámbito del Movimiento es posible que el desarrollo profesional de los docentes alcance niveles de calidad destacada.

En las palabras siguientes podemos encontrar esta lectura al mismo tiempo que nos permiten ver que, por una parte, creen en la capacidad de avanzar e innovar de los profesores. Por otra, depositan una gran confianza en las bondades del modelo pedagógico que fueron construyendo:

*“... é importante para o Movimento sabermos que há pessoas no Movimento que trabalham a Matemática de tal maneira integrados no modelo que podem ter resultados escolares (académicos - formais) muito superiores aos dos outros professores... Temos que rentabilizar isso, introduzir a partilha, fazer que esses professores façam mais formação... Os nossos resultados em Português são muito superiores, em algumas coisas largamente (aos resultados da média nacional), quase perto do 100%... A estrutura pedagógica que existe revelou-se boa, um belo modelo de trabalho... (Sérgio Niza - 24-09-98).*

Los profesores que entrevistamos consideran que, a pesar de las exigencias que conlleva la pertenencia a una organización como la que estamos analizando, la dimensión profesional es alimentada, también, por un componente de realización personal y profesional, que es satisfecho en un ámbito como el que estamos a describir. Esta elaboración realizada por la educadora Marta Bettencourt, a partir de su vivencia personal, podemos transferirla para entender el comportamiento de otros profesores en relación con el Movimiento:

*“... as pessoas só ficam no Movimento porque este Movimento lhes dá prazer, as compensa do esforço e do trabalho que exige e, simultaneamente, lhes permite encontrar um espaço de refle-*

*xão das suas práticas comuns a todos os graus de ensino.” (26-02-98).*

Es interesante considerar la imagen que nuestros entrevistados entienden que otros profesores elaboran con relación al Movimiento:

*“... todas as pessoas nos conhecem, vão aos nossos encontros. No fundo sabem que só nós fazemos isto e mais ninguém. Deixemo-nos de falsas modéstias. No fundo, há qualquer coisa como uma invejinha...” (Rosalina Gomes de Almeida - 04-02-98).*

La profesora Júlia Soares presenta una diversidad de lecturas, todas posibles, en relación con la perspectiva con que otros profesores ven el Movimiento y sus miembros:

*“É evidente que o Movimento é visto de muitas formas pelos professores... Para alguns somos uns “carolas” capazes de estar um dia inteiro a falar das coisas da pedagogia... outros vêem-nos como muito bons profissionais, muito competentes com quem mais vale não se confrontar, outros querem ver como é, querem receitas, querem materiais, outros querem mesmo pertencer ao Movimento e procuram informar-se e pôr em prática o modelo do MEM.” (07-01-98).*

González Monteagudo (1988, p. 400) analiza la influencia sobre otros profesores por parte de movimientos de renovación pedagógica, especialmente del Movimiento español (MCEP), y recuerda que:

*“En el momento actual, el MCEP ocupa un lugar destacable en el panorama educativo español. Aunque minoritario, sus militantes suelen ser muy activos y combativos: no son muchos... sin embargo, el MCEP tal vez no se ha consolidado de forma plena. En 1980... a pesar de que el Movimiento crece y se expande..., sorprende hallar todavía maestros que carecen de información tanto sobre las técnicas como acerca del MCEP...”*

Cuando analizamos el concepto de formación, considerábamos la dificultad de interpretación de las propuestas pedagógicas por parte de algunos profesores que se aproximaban al Movimiento. La profesora N° 2 nos recuerda que la complejidad de algunos conceptos pueden ser aprehendidos a través de interpretaciones más simplistas, con la

consecuente tergiversación que implicaría en la imagen de un Movimiento que se pretende riguroso:

*“... como nós dissemos que partimos daquilo que os meninos sabem, como falamos em autogestão, em trabalho autônomo, as pessoas pensam que os meninos andam ali, cada um faz o que quer, cada um por seu lado.” (Nº 2 - 22-12-97).*

Señalábamos en otros apartados, la contribución significativa del Movimiento en el campo de la iniciación al aprendizaje de la lengua. El educador Nº 22, llama la atención con relación a este aspecto, a fin de definir espacios, para evitar la confusión de conceptos:

*“Ainda hoje há gente que identifica o Movimento com um método de aprendizagem da leitura e escrita. Estava muito ligado a isso.” (06-04-98).*

Este mismo educador recuerda la producción teórica sobre modelos educativos que se ha venido elaborando en el ámbito académico, cuya contribución puede ayudar a instituir una imagen más adecuada del MEM:

*“Ao nível do Pré-Escolar, desde há um tempo para cá, têm vindo a ser publicadas coisas em Português sobre modelos educativos, e o Movimento da Escola Moderna aparece como modelo educativo e não é só um método de aprendizagem da leitura e escrita. Isso também vai contribuindo, de algum modo, para que as coisas sejam diferentes.” (06-04-98).*

La profesora Inácia Santana nos recuerda la búsqueda de equilibrio que deviene de la tarea de reflexión honesta y crítica realizada sobre el trabajo del Movimiento. Posiblemente sea esta imagen de exigencia, rigurosidad y sentido crítico que actúa de filtro con relación a las personas que se quieren aproximar al Movimiento:

*“Se calhar, somos muito críticos connosco e entre nós... Temos uns padrões de exigência, aqui dentro, muito grande, e ainda bem. Eu acho que é em função desses padrões de exigência que a gente vai crescendo.” (01-04-98).*



La valoración positiva que realizan sus miembros de la confrontación honesta de sus ideas, refuerza, tal vez, la imagen de convicción y sentido crítico que los integrantes del Movimiento asumen:

*“Há outros que não gostam e não aceitam as ideias e as práticas do MEM ou receiam confrontar-se com elas. Se não fosse assim, era muito mau. Para nos afirmarmos precisamos de nos confrontar com o que é diferente.”* (Júlia Soares - 07-01-98).

Recogemos las declaraciones del educador N° 22, en entrevista realizada el 6 de abril de 1998, que nos puede ayudar a comprender la manera, que nuestros entrevistados entienden, que el Movimiento es visto por otras instancias:

*“Nos últimos anos, não há dúvida nenhuma que há um reconhecimento, ate ao nível académico do Movimento da Escola Moderna. Isso deve-se muito ao papel e à intervenção do Sérgio (Niza), não apenas internamente, mas no exterior, nos âmbitos académicos.”*

En la misma línea encontramos las declaraciones de la profesora Júlia Soares:

*“De um modo geral, penso que o Movimento é hoje muito conhecido e muito respeitado pelo Ministério, por algumas Universidades e Escolas Superiores de Educação.”* (07-01-98).

Esta misma profesora considera, también, que:

*“... hoje, o Movimento tem condições e maturidade como associação para negociar com o Ministério.”* (07-01-98).

En las palabras de nuestros interlocutores, la visibilidad del Movimiento es, hoy, una evidencia:

*“Eu acho que, actualmente, pelo menos as pessoas que estão mais envolvidas na questão da educação, não desconhecem que existe o Movimento, e que o Movimento tem um peso e que tem uma história.”* (N° 14 - 12-03-98).

Esta dimensión de visibilidad podemos articularla con la interpretación que nuestros entrevistados realizan con relación a las in-

fluencias que o Movimento ejerce en diferentes ámbitos. Al mismo tiempo podemos considerar la manera en que se intenta mantener el equilibrio a través de una coherencia de comportamientos que el MEM defiende y propugna. Presentamos así, una imagen, que se quiere realista, de este Movimento, en palabras de la profesora Inácia Santana:

*“o Movimento tem influenciado muito o sistema educativo. Mas não é ostensivo. Talvez, porque o Movimento não esteja muito interessado em grandes protagonismos. Individualmente e coletivamente sempre adoptamos esta postura de uma certa descreção. Nunca nos dizemos isto, mas provavelmente é uma maneira de estar que fomos aprendendo a ter para não sermos muito hostis com os outros, para não nos impormos demasiado porque fomos aprendendo o respeito pelo outro. Faz parte da cultura do Movimento porque procuramos influenciar mas não impor as ideias. Achamos que as coisas só são adquiridas quando são vividas e percebidas por dentro. Também não temos a preocupação de aparecer como protagonistas porque assustamos muito as pessoas quando aparecemos como Movimento. O Movimento assusta muito. Discretamente temos ido influenciando muito mais ao nível do sistema educativo, quer na elaboração dos programas, quer na realização da formação instituída, quer na própria administração, através de emanações de orientações, etc. sobretudo ultimamente. O nível de influência é aí mais evidente do que nas práticas, porque se formos ver os novos programas, se formos ver os novos normativos, etc. têm coisas que nós defendemos há muito tempo. Mas na prática, no dia a dia, no confronto com os colegas isso é bem mais complicado e portanto aí a influência é mais difícil.” (01-04-98).*

Es esta diversidad de imágenes que podemos tener en cuenta para realizar una caracterización del Movimento.

## **MOMENTOS CLAVES:**

Analicemos ahora los momentos por los que atravesó el Movimiento y que nuestros interlocutores identifican como claves.

La mayoría de nuestros entrevistados, cuando no indagamos directamente, no manifiestan una gran preocupación “*historicista*”.

Las lecturas relativas a los momentos importantes del MEM son simplificadas. Algunos evidencian que consideran que existen dos períodos significativos, que se pueden resumir en un antes y un después del 25 de abril de 1974.

Otros también indican dos grandes momentos cuya referencia es la cantidad de miembros del Movimiento: “*quando éramos poucos e, posteriormente, quando o Movimento se expandiu.*”

Existen aquéllos que hacen referencia a la existencia de un período histórico en que tenían una actitud (más) revolucionaria y que correspondía a una época que se caracterizaba por un vocabulario politizado (“*próprio de Maio do 68*”), que se extendió desde el 25 de abril, hasta el inicio de los años 80.

Podemos ver así, que de manera espontánea, nuestros entrevistados no mencionan la existencia de etapas secuenciales más específicas a lo largo de estos 30 años.

Un aspecto interesante para considerar en este análisis tiene que ver con la falta de referencias a la edición de la revista “*Escola Moderna*”. Puede indicarnos que su existencia y publicación no resultó fundamental en las etapas de vida del Movimiento. Es decir, la vida del Movimiento no pasa, o pasa muy poco, a través de los registros escritos, interpretación coincidente con la lectura que hacíamos en otro apartado sobre la fuerte tradición oral de este grupo pedagógico.

Las etapas que fuimos constatando, a partir del conjunto las declaraciones de estos profesores, se podrían organizar de la siguiente manera:

1. Hasta 1965: Un período de tanteos y de búsquedas que, en su parte más visible, giraba alrededor de encuentros espontáneos de profesores. Algunos autores y algunos de nuestros entrevistados hacen retroceder el inicio de este período a la década del 50.
2. En 1965 se inicia un período en que aparecen algunas características, que consideramos determinantes, en la génesis del Movimiento que estamos estudiando: indicios de la existencia de una organización de la formación en función de unos objetivos que comienzan a ser definidos. Presentamos a continuación algunos indicadores:
  - Organización de encuentros sobre Técnicas Freinet en el Centro Infantil Helen Keller.
  - Constitución del Grupo de Promoción Pedagógica en el ámbito del Sindicato de Profesores.
  - Reconocimiento, por parte del Movimiento Francés de la Escuela Moderna, en el congreso de Perpignan, en 1966, consagrando al Movimiento portugués como afiliado a la Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna (FI-MEM).
  - Coincidiendo con algunas alteraciones que ocurrieron en el régimen político entonces vigente, en los primeros años de la década del 70, se (reinician e) intensifican las actividades de divulgación de las ideas y prácticas propugnadas por el Movimiento.
3. El 25 de abril de 1974. Esta fecha constituye el comienzo de una serie de acontecimientos decisivos en la vida de esta institución,

que nuestros interlocutores recuerdan como significativas. Este período se extendió hasta los primeros años de 1980. Así tenemos:

- El aprovechamiento de algunas ocasiones para la definición ideológica y pedagógica del Movimiento. En este ámbito encontramos la divulgación del Manifiesto Antifascista hecho público el 1 de mayo de 1975, la elaboración de la Carta Pedagógica y la realización del S.I.M. (Stage International de la Méditerranée) en Alcantarilha, Algarve (20/27 de julio de 1975) en el ámbito de la FIMEM.
  - Situaciones que sirvieron de encuadre y afirmación: La constitución de una sede y la formalización jurídica (Diário da República N° 265 III série de 12.11.76).
  - La consciencia de la expansión del Movimiento: La constitución de un grupo de simpatizantes que surgió a partir de un “*estágio*” realizado en Faro (20/24 de septiembre de 1975) y que, posteriormente, dio origen al Núcleo Regional de Algarve y la entrada al Movimiento, a partir de 1978, de un grupo de profesores del 2º Ciclo de Enseñanza Básica (en esos momentos llamado Preparatorio). Hasta allí el MEM estaba constituido sólo por educadores y profesores del 1º Ciclo.
  - Por último, un momento de transición en el que encontramos, como elemento más visible, la despolitización del vocabulario, centrándose en uno más pedagógico, que ocurre, casi, desde los inicios de los años 80.
4. La década del 80 constituye un período de construcción y desarrollo de la dimensión “interna” del Movimiento.
  5. Los años 90 son de afirmación exterior y consolidación de sus propuestas pedagógicas. Encontramos algunos acontecimientos que nuestros interlocutores consideran significativos:

- La aproximación al mundo académico, que coincide con un período de desarrollo de algunos trabajos de investigación realizados desde la enseñanza superior, cuyo objeto de estudio era el mismo Movimiento.
- Un reconocimiento (más explícito) de la pedagogía del Movimiento por parte de las instancias gubernamentales (a través de la inclusión de algunos principios, ideas y estrategias del MEM en las propuestas de la Reforma Educativa.), que también provocó una mayor visibilidad del Movimiento.
- La consolidación de las estructuras de organización interna del MEM. Destacamos aquí el período en el que ejerció la presidencia de la Dirección del Movimiento la profesora Clara Felgueiras.
- La participación, con algunas reticencias, en el sistema de formación continua, en el ámbito nacional, que se generalizó a partir de 1992.

Ahora, vamos a desarrollar los períodos enunciados precedentemente. Recordemos que nueve de nuestros entrevistados constituyen el primer grupo de “*históricos*”. Es decir, forman parte del grupo inicial que vivieron e hicieron la historia del Movimiento en los primeros años.

Sérgio Niza considera que se podrían clasificar los 30 años de historia del Movimiento en 3 grandes etapas:

*“... os 10 primeiros anos de tacteamento, os outros 10 de construção e os últimos 10 de desenvolvimento acelerado no plano das ideias, da construção, de dar nomes às coisas...”* (24-09-98).

Según nuestra interpretación, basándonos en las palabras de nuestros interlocutores, existe un primer período que se extiende,

mas o menos, hasta el año 1965, en el que se realizan encuentros de profesores, aunque no son asumidos como realizados en el ámbito de un movimiento:

*“A Isabel Pereira, a Rosalina (Gomes de Almeida), a Maria Amália Borges... estiveram antes desta fase de conceber um movimento pedagógico.”* (Sérgio Niza - 07-01-98).

En el capítulo 5 de este trabajo, referíamos que una de nuestras entrevistadas, Maria Isabel Pereira, en marzo de 1958, durante una visita a París, supo de la existencia de Freinet y del Movimiento de la Escuela Moderna Francés. Trajo estas informaciones para Maria Amália Borges Medeiros que, en conjunto con un grupo de educadores, experimentó las Técnicas Freinet en la escuela que se organizó en su casa y que después continuó en el Centro Infantil Helen Keller (Henrique, 1992 p. 11).

La profesora Rosalina Gomes de Almeida nos relata estos momentos de encuentro de profesores:

*“Juntávamo-nos na casa da Maria Amália (Borges Medeiros)... Todos os sábados íamos a uma reunião de avaliação em que todos trazíamos pequenas coisas e com os livros que mandávamos vir de fora, fazíamos uma exposição das técnicas todas para que, se viesse alguém de novo, pudesse tomar contacto. Havia sempre uma pessoa que estava a receber os novos e as outras iam trocando aquelas coisas...”* (04-02-98).

Algunos profesores identifican en estas actividades la génesis de lo que más tarde vino a ser el Movimiento de la Escuela Moderna:

*“... começam a haver reuniões informais com a Lucinda e com as professoras em que trocávamos ideias... eu acho que é aqui que começa o Movimento.”* (Isabel Pereira - 09-02-98).

De las palabras de la profesora Isabel Pereira podemos interpretar la intención de definición de objetivos que orientasen estos encuentros:

*“... era eu, a Maria Amália (Borges Medeiros), a Rosalina Gomes de Almeida, a Maria da Graça Baraona Fernandes... começa a haver estas reuniões dentro da casa da Maria Amália... não tinha nome nenhum, eram professoras que se encontravam para discutir...” (09-02-98).*

Parece ser que estos encuentros acabaron con la partida de Maria Amália Borges Medeiros para el Canadá en 1963.

La entrada del profesor Sérgio Niza al Centro Helen Keller es una ocasión importante en la historia del Movimiento, ya que comienzan a realizarse encuentros de profesores con orientaciones y propósitos más definidos:

*“Em 1965 é que o nosso Movimento começa a desenhar-se, mas já com a presença do Sérgio (Niza).” (Rosalina Gomes de Almeida - 04-02-98).*

Las actividades de formación realizadas con la orientación de Sérgio Niza llevan a la constitución de un grupo, que se puede considerar la génesis del Movimiento que nos ocupa:

*“Em 66 é formalizado em Perpignan. Eu e ele ficámos como sendo os delegados da FIMEM... Portugal entra na Federação e passa a ser o Movimento da Escola Moderna.” (Rosalina Gomes de Almeida - 04-02-98).*

Así, también, lo recuerda el profesor Sérgio Niza:

*“Nós já estávamos embalados num projecto de organização de professores antes do compromisso com França, com a FIMEM.” (07-01-98).*

Como decíamos, por iniciativa de Sérgio Niza, se da impulso a la organización, a partir del Centro Infantil Helen Keller, de encuentros de profesores para trabajar aspectos relacionados con las técnicas Freinet, que se fueron extendiendo a otros ámbitos:

*“... entretanto, entrei para o Helen Keller com a febre de trabalhar com os outros. Assim que a Rosalina começou a ser directora, eu propus-lhe que fizéssemos reuniões, as tais reuniões das Quintas-feiras (que já vinham) do Colégio Moderno... começámos a ter as reuniões no Keller que se fundiram depois*



*com o trabalho do Sindicato... a certa altura era uma coisa já quase indivisível, não se sabia onde é que estava uma coisa e a outra...” (Sérgio Niza - 01-07-98).*

La profesora Isabel Pereira afirma que el trabajo de formación sobre las técnicas Freinet había comenzado algún tiempo antes, como mencionábamos en algunos párrafos anteriores:

*“(Não concordo) que se diga que o Movimento começou na altura em que houve o primeiro estágio de técnicas Freinet organizado pelo Sérgio e a Rosalina... muito antes disso já se praticavam as técnicas Freinet...” (09-02-98).*

Esta misma profesora nos cuenta el proceso de introducción de las técnicas Freinet a través de las diferentes instituciones donde fue experimentado, que a continuación presentamos:

*“(Outra coisa errada) é dizer que as técnicas Freinet começaram em casa da Maria Amália. Não é verdade. As técnicas Freinet começaram... na Clínica de Reabilitação de Amblíopes, que abre em 55 no Colégio do Dr. João dos Santos. Esta Clínica passa por muitos sítios... por falta de dinheiro... e conforme os sítios... vai adquirindo um nome... começa no Colégio Claparède, que não se chamava assim... as instalações eram más, era uma cave... fomos para o Asilo Feliciano de Castilho... onde era o consultório de oftalmologia do Dr. Mário Moutinho, pai do Dr. Henrique Moutinho... naquela altura estávamos em Campo de Ourique... dava para a rua António Teles... foi aí, onde se praticou já muitas destas coisas... a partir daqui o Dr. Moutinho entra numa organização que se chama Fundação Sain, do rei do Petróleo da Sacor, em 60... durante dois anos chama-se Centro Infantil da Fundação Raquel e Martin Sain... passámos a ter classe infantil, classe primária para amblíopes, para cegos. É aí que a Maria Amália (Borges Medeiros) e a Cecília Menano começam a fazer formação de professores para virem trabalhar segundo as orientações das técnicas Freinet... estivemos dois anos nessa Fundação... A Maria Amália junta os pais e põe-lhes o problema... os pais fazem pressão para que o Estado lhes arranje instalações... numa escola de Lisboa que abre duas salas... durante um ano... no Bairro das Colunas, perto dos Caminhos de Ferro perto do Areeiro... então, aluga-se a célebre casa da rua José Estêvão... é aí que se pôde pôr a placa com o nome Centro Helen Keller... em 62... paga pela Liga da Profilaxia da Cegueira.” (09-02-98).*

Para concluir que:

*“... uns anos depois há o estágio de técnicas Freinet organizado pelo Sérgio, que deve ter sido na Páscoa de 66... o célebre estágio, que é muito falado.”* (Isabel Pereira - 09-02-98).

Recordemos que es en el Centro Infantil Helen Keller donde se experimentaban las técnicas Freinet, cuyos diferentes responsables de la dirección concordaban con esta perspectiva de trabajo:

*“... A Maria Amália (Borges Medeiros) vai-se embora em Agosto de 63... fica a Ana Maria Benard da Costa nos anos 63/64 e 64/65... aí, entra a Rosalina...”* (Isabel Pereira - 09-02-98).

Recordemos también, como afirmábamos en el Capítulo 5, la existencia de una experiencia pedagógica encuadrada en las propuestas de Freinet que se llevaba a cabo en la “*escolinha*” que funcionaba en la casa de Maria Amália Borges Medeiros, más tarde integrada en el Centro Infantil Helen Keller:

*“... a escolinha da Maria Amália (Borges Medeiros) dura de Setembro, Outubro de 62 até Agosto de 63, quando a Maria Amália vai para o Canadá... depois foi integrada no Helen Keller...”* (Isabel Pereira - 09-02-98).

El trabajo de formación de profesores dinamizado por Sérgio Niza, tuvo su continuidad en la organización del Grupo de Promoción Pedagógica, en el que fueron integrados profesores de diferentes instituciones.

La constitución del Grupo de Promoción Pedagógica en el ámbito del Sindicato de Profesores, tiene ya las marcas de Sérgio Niza, a través de la definición del programa:

*“O programa, as ideias, que eu tinha concebido para animar a 4ª Secção mantive-as e propus a criação de um grupo. Juntei primeiro seis pessoas e depois alarguei a mais umas quantas, éramos quinze ou vinte. Propus a essas pessoas, que vinham dos cursos do Rui Grácio, que nos formalizássemos como Grupo de Propulsão Pedagógica. Propulsão é um conceito de António Sérgio, que é acelerar. Discutimos isso... de facto, era muito arriscado e ficámos por Promoção. E chamou-se Grupo de Promoção Pedagógica.”* (Sérgio Niza - 07-01-98).

Otros de nuestros entrevistados también mencionan estos momentos como previos a la constitución de este grupo como Movimiento:

*“Não se chamava Movimento. Era o tal Grupo de Promoção Pedagógica. As pessoas reuniam-se regularmente... até semanal... eu assistia regularmente. Era o Sérgio, a Rosalina, a Lucinda (Atalaia), eu, uma tal Amarílis que era a directora do “Mundo Infantil”... havia pessoas que iam e vinham.” (Nº 2 - 22-12-97).*

El reconocimiento y convalidación, por parte del Movimiento Francés de la Escuela Moderna, en el congreso de Perpignan, en 1966, consagrando al Movimiento portugués como afiliado de la Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna (FIMEM), constituye, para nuestros interlocutores, el inicio formal del Movimiento que, como vimos, se venía gestando desde un tiempo atrás:

*“... o Centenário de Anne Sullivan foi (também) um momento importante para a formação, para a ideia de Movimento da Escola Moderna. O congresso de Perpignan, na Páscoa de 66, onde, formalmente, a FIMEM reconheceu a Rosalina e a mim próprio como elementos de ligação à FIMEM... gerou um compromisso formal de criação do Movimento aqui em Portugal.” (Sérgio Niza - 07-01-98).*

En esos momentos, el incipiente movimiento era constituido, principalmente, por profesores de la enseñanza primaria que, posiblemente, y ateniéndonos a las palabras de la profesora Rosalina Gomes de Almeida, era el grupo profesional docente con alguna consciencia de clase:

*“O Movimento da Escola Moderna começa com os professores primários... um bocado à maneira francesa: os educadores de infância não sabiam que isso existia e os outros graus de ensino se achavam, como sempre se acharam, muito acima da pedagogia. Preparados mal ou bem para a pedagogia eram os professores primários... O jardim de infância era para tomar conta dos meninos. Os outros graus de ensino eram os senhores doutores que tiravam um curso superior e chegavam ali e ensina-*

*vam dos livros. Uma classe unida, de facto, era a classe dos professores primários.” (Rosalina Gomes de Almeida - 04-02-98).*

En calidad de becario de la Fundación Gulbenkian, Sérgio Niza permaneció en Francia desde diciembre de 1966 a julio de 1967, regresando nuevamente a Francia, en abril de 1968, para completar la beca. La ausencia de Sérgio Niza provocó la aparición de un período con escasas actividades organizadas en el Movimiento, en la línea que había sido definida.

En este sentido, recogemos las palabras del profesor N° 16, que nos ilustran la lectura que pueden hacer algunos de los miembros del Movimiento con relación a esta discontinuidad histórica del MEM:

*“... a ideia que eu faço da história do Movimento é que o Movimento, um pouco, também, como o (António) Nóvoa diz, o Movimento tem várias fundações. O Movimento não é fundado naquele momento e depois tem uma existência contínua... é fundado e depois desaparece, quase desaparece. Quando o Sérgio esteve fora de Portugal, não sei se havia Movimento. Quando regressa, reconstrui-se o Movimento... depois do 25 de Abril... avança num crescimento constante...” (07-04-98).*

El regreso de Sérgio Niza coincidió con (o fue la consecuencia de) un cambio en la línea del régimen político de esos años. A partir de 1969 se produjo una intensificación de las actividades de divulgación de las ideas y prácticas propugnadas por el Movimiento, tal como lo constatamos en alguna bibliografía referida a las actividades del MEM en esos años (Henrique, 1992), como también en las declaraciones de nuestros interlocutores:

*“Nós fomos nomeados, em 66, representantes na Federação e fizemos os esforços para ir organizando as pessoas de maneira mais formal, consistente e contínua. O trabalho é a partir de 69, e ainda mais consistente a partir de 1970... há uma continuidade... o que nós vivíamos era a dimensão da Pedagogia Freinet... há uma retoma... já afastando o conceito de Grupo de Promoção Pedagógica... fomos convidar pessoas que tinham estado ligadas a nós... mais novas, como a Zé Rau, a Ana Vieira de Almeida que, entretanto, tinham fundado colégios novos e eram*

*peessoas diferentes. Também o regime tinha mudado, as pessoas já respiravam doutra maneira, apesar de ser ainda uma ditadura... Era o Marcelo Caetano.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

De cualquier manera, como vemos en las declaraciones que presentamos, el profesor Sérgio Niza no desprecia el trabajo desarrollado hasta ese momento histórico, valorándolo como fundamental para la consolidación del Movimiento:

*“Com mais consistência o Movimento estrutura-se a partir de 70. Nós dizemos que nasce em 66 porque, simbolicamente, não há dúvida que nasce... inclusive em 66 fizemos múltiplas coisas: desde estágios, o Centenário de Anne Sullivan... foi um momento extremamente importante para que o Movimento tivesse depois tido o seu desenvolvimento mais seguro a partir de 1970.” (01-05-98).*

La profesora N° 1 recuerda estos momentos como de esforzado trabajo, por parte de algunos profesores, que estaban empeñados en reflexionar y mejorar integrados en grupos de trabajo:

*“... eu, a Rosalina e a Manuela (?) começámo-nos a reunir num atelier da Rosalina (Gomes de Almeida). A Zé (Maria José) Rau juntou-se a nós, mais tarde veio o Sérgio (Niza), mas nós já tínhamos ganho o hábito de nos reunirmos e conversarmos... sobre pedagogia... Trocávamos a nossa experiência... Foram-se juntando pessoas de escolas que são marcos na história da pedagogia portuguesa: Pestalozzi, o Fernão Mendes Pinto, o Helen Keller... Destes encontros é onde começa o Movimento. Encontrávamo-nos todas as semanas e trabalhávamos muito. Gostávamos muito do que fazíamos...” (N° 1 - 02-04-98).*

Este período de intensa actividad en diferentes ámbitos tuvo su culminación en una fecha histórica: el 25 de abril de 1974. En el Movimiento se produjeron cambios substanciales. Comenzaron a ocurrir alteraciones, al nivel cuantitativo, de profesores que se aproximaron al MEM, en el que se destaca el número de los docentes que provenían de la enseñanza oficial:

*“...depois apareceu o 25 de Abril, então apareceu muita gente e de repente no Movimento... houve uma explosão... houve*

*outros desencontros entre as pessoas. Foi uma época muito politizada, não podia deixar de ser.” (Nº 1 - 02-04-98).*

Esta fecha constituye el comienzo de una serie de acontecimientos decisivos en la vida de esta institución que nuestros interlocutores refieren como significativas. Las propuestas pedagógicas estaban impregnadas, más que nunca, de ideologías y lecturas políticas. El momento histórico dio la oportunidad para valorar la herencia que se vino construyendo desde hacía casi una década, lo que contribuyó para la afirmación del MEM:

*“Em 74... havia muitas pessoas progressistas... de esquerda, professores muito interessantes... mas não tinham uma pedagogia, tinham uma pedagogia tradicionalíssima, reaccionaríssima. Só nós tínhamos uma pedagogia alternativa à pedagogia tradicional, isto é um poder com que nós nos podemos afirmar... Quando eu percebo que nós tínhamos um património cultural que ninguém tinha e que tínhamos que o usar como meio... Isso era uma evidência... Bastava ter lido a evolução da educação para saber que nós tínhamos um meio e os outros tinham que o construir.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

Hoy, la lectura que algunos de nuestros interlocutores hacen de la apertura del Movimiento para acoger otros profesores interesados en las propuestas del MEM, es positiva. Consideran que esta ampliación fue imprescindible para la afirmación como institución, posteriormente:

*“A partir do 25 de Abril o Movimento abriu-se muito mais... Apareceu o grande grupo do Algarve, aparecem outras pessoas... Acho que era absolutamente necessário que acontecesse isso no Movimento, que se alargasse, se abrisse, era mesmo necessário... se não, talvez, não tivesse a projecção que depois teve, a incidência política que o Movimento teve a partir do 25 de Abril... Era importantíssimo que o Movimento, na altura que o fez, tivesse a influência que teve depois do 25 de Abril na política educativa...” (Nº 3 - 04-02-98).*

El precio de la expansión comenzó a ser notado. El ambiente “*más íntimo*” que los cobijaba en otros tiempos se fue diluyendo. Al-

gunos consideran que la calidad de la reflexión también sufrió alteraciones. Podemos entender esta lectura como el recelo natural de los grupos pequeños que se expanden y tienen miedo de la pérdida de la identidad. Volveremos a encontrar un sentimiento semejante, aunque más atenuado, en los años 90, en que también se produce otra aumento significativo del número de socios del Movimiento:

*“... perdeu-se um pouco a reflexão sobre as questões fundamentais da nossa filosofia, sobre os princípios... há pouca partilha além dos congressos... aquela troca de experiências que havia antigamente em que nós avançamos muito, depois do 25 de Abril houve como que uma descida... não há aqueles encontros mais regulares em que as pessoas trocavam experiências... isso faz falta.”* (Nº 3 - 04-02-98).

El período que estamos caracterizando, impregnado del “*espírito revolucionário do 25 de Abril*” se extendió hasta los primeros años de 1980. Con relación a esta época, nuestros interlocutores refieren algunos acontecimientos que fueron influyentes en la vida del Movimiento. Entre ellos podemos subrayar la realización del S.I.M. (Stage International de la Méditerranée) que se realizó en Alcantarilha, en el Algarve (20/27 de julio de 1975) organizado en el ámbito de la FI-MEM.

Este encuentro internacional fue aprovechado por los integrantes del grupo portugués como una ocasión para afirmar un camino de autonomía en el ámbito pedagógico y en la defensa de algunas ideas políticas:

*“O Movimento acabou por ganhar alguma autonomia a partir da discussão em Alcantarilha... a discussão fundamental foi a carta para o Movimento.”* (Nº 12 - 29-12-97).

Uno de los espacios, que fueron utilizados para algunas definiciones, corresponde a la elaboración de una carta pedagógica, con un cuño portugués íntimamente relacionado con el momento histórico del país:

*“O S.I.M. foi uma coisa muito importante para Portugal porque foi uma grande explosão. Houve reacções, até algumas desagradáveis com os franceses que tinham uma carta muito cordata, e nós estávamos a viver uma época não cordata. A nossa carta tinha que reflectir esse momento histórico...”* (Rosalina Gomes de Almeida - 04-02-98).

Uno de nuestros entrevistados, el profesor José Júlio Gonçalves, señala la divulgación pública de un documento elaborado en el seno del grupo más activo dentro del Movimiento de esos momentos, como una situación que fue importante porque ayudó a la definición de la posición del MEM. Nos estamos refiriendo al Manifiesto Antifascista hecho público el 1 de mayo de 1975:

*“Em 75 saiu o Manifesto Antifascista, no 1º de Maio, eu acho que foi muito importante também. Coesionou um pouco. Participei nisso... o Sérgio escreveu, estivemos a ler e a aperfeiçoá-lo, a tirar algumas coisas, acho que foi feito em parceria...”* (29-12-97).

Llamamos la atención que, en muy pocas ocasiones el MEM, en cuanto Movimiento, toma posición pública sobre algún asunto o problema. Mencionábamos esta situación cuando analizábamos la imagen del Movimiento. En este caso, podemos entender que una decisión de este tipo estaba contextualizada por el clima político que determinaba, tal vez, la necesidad de afirmar una posición que no dejase dudas sobre los objetivos que orientaban a este grupo de profesores:

*“Tirámos as coisas, talvez, as mais extremistas do ponto de vista do palavreado. Aquilo está muito contextualizado: fala de capitalismo, do fascismo. A situação era aquela, uma situação muito conturbada... à procura de coisas. Uns à procura da conquista do poder. Outros a tentar fazer alguns recuos. Outros, se calhar, aí no meio dos dois... O manifesto é, acentuadamente, marcado por aquela época, contextualizado. Se fosse feito agora seria doutra maneira, mas no essencial seria aquilo, doutra maneira do ponto de vista formal. Aquilo era um manifesto antifascista, pela democracia. Acho que foi muito importante ter tomado aquela posição. Fomos todos para a rua fazer a distribuição daquilo... à Av. da Liberdade. Estava eu, a Rosalina, a Lurdes Pequito, a Lurdes Caldas, no sei se o Sérgio estava...”* (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).



Como decíamos anteriormente, un acontecimiento que merece ser subrayado en el período histórico que estamos analizando, tiene que ver con la elaboración de la Carta Pedagógica portuguesa:

*“... uma das coisas que ainda são discutidas muito próximo do 25 de Abril, é a carta de Pau, a carta francesa, que depois acaba por dar origem a carta portuguesa...”* (Nº 12 - 29-12-97).

La carta pedagógica es considerada como:

*“o estatuto ético dos associados porque se espera que os sócios implementem na sua vida profissional os princípios pedagógicos aí inscritos.”* (Extraído del trabajo para el máster de Ana Maria Pessoa, 1998).

La carta consta de una primera parte donde se hace la definición de los principios generales de naturaleza política y una segunda parte que contiene los principios pedagógicos de los asociados, que incluye Métodos, Contenidos, Técnicas y Organización (Ver anexo).

Los trabajos que requería un documento de este tipo estaban rodeados de un clima, que nuestros interlocutores son unánimes de calificar como polémico:

*“Houve um encontro importante na Torre, depois do 25 de Abril, em que houve a necessidade de se definir politicamente o Movimento e de fazermos a carta. Foi muito polémico...”* (Nº 3 - 04-02-98)).

El clima socio-político interno que rodeaba y alimentaba los trabajos en torno a la elaboración de la carta, condicionaba la necesidad de articular esta decisión con las exigencias externas derivadas de la pertenencia a un grupo más vasto como es la FIMEM:

*“... a carta foi muito polémica, muito discutida... os princípios do Movimento foram a partir da carta de Pau. Mas depois havia que refazer ou fazer uma carta portuguesa, até porque o contexto era diferente. Nós tínhamos tido um 25 de Abril, era tudo diferente de França.”* (Nº 12- 29-12-97).

Podemos entender mejor el clima de estos años, ayudándonos del trabajo de máster (en elaboración) de Ana Maria Pessoa, quien caracteriza los primeros años posteriores al 25 de abril hasta la formación jurídica en 1976, como definidos por dos grandes vertientes. La primera tiene que ver con la enorme tarea de divulgación del Movimiento y su trabajo, a través de formación, participación en coloquios, publicación del primer número del “*Boletim Escola Moderna*” (junio de 1974). La otra vertiente se refiere a un proceso de reflexión que se origina en la inseguridad que provoca el proceso revolucionario y, consecuentemente, la vida del Movimiento (p. 129).

El carácter acentuadamente político-ideológico que se imprimió a la carta pedagógica generó situaciones de desacuerdos en el ámbito interno y en las relaciones con los colegas de la FIMEM, especialmente con los franceses:

*“Eu não tenho muito presente que essa discussão (sobre a definição ideológica da carta pedagógica) se tivesse feito mesmo em Alcantarilha, mas foi, provavelmente, nessa altura... em 75 a carta estava terminada com uma posição formal, ideológica, etc. ... os colegas franceses achavam que era uma carta, no plano ideológico, muito ortodoxa, provavelmente muito marxista... para perceber isto temos que perceber que era um diálogo com os nossos colegas franceses dos quais na sua maioria, dos que vinham cá, ou eram anarquistas ou eram socialistas. Daí a ligação forte do Movimento Francês ao Governo Socialista Francês... e provavelmente a suspeita deles de nós podermos estar numa área mais à esquerda.”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

La búsqueda de una aproximación a un consenso interno fue muy laboriosa. El objetivo acordado era elaborar un documento que reflejase una identidad a través de una síntesis de los principios que perseguían:

*“Em 74, 75 para reforçar a nossa identidade discutimos à volta duma mesa, horas e horas, a construção duma carta pedagógica, que era como se fosse a síntese das ideias aceitáveis por aqueles todos que estavam a elaborar aquela carta e que eram o núcleo redinamizador do Movimento. Foi um compromisso*

*aceite por todas as partes... andou de mão em mão.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

La necesidad de la afirmación (tal vez por la diferencia) para definir una identidad como grupo y la necesidad de iniciar (o continuar) la construcción de un camino autónomo en el ámbito de la pedagogía son los elementos que encontramos subyacentes a la elaboración del documento que estamos considerando:

*“Em 75 tínhamos claramente a consciência de que mesmo quando aderimos às ideias do Movimento Francês, na altura em que nos seduzia a Pedagogia Freinet, nós já tínhamos um pacto muito forte com a Pedagogia Institucional... partimos muito da reflexão do valor instituinte da criação de normas, do debate, da construção das normas e dos valores da própria turma em conselho e não em assembleia cooperativa como Freinet... e por outro uma distanciação, mesmo ao nível do modelo, uma deslocação do modelo pedocêntrico para um modelo sociocêntrico. Essa reflexão estava praticamente feita em Portugal... duas vertentes que iluminam e que inspiram a carta: uma distanciação por um lado e por outro, uma inspiração nas coisas institucionalistas... temos logo estes dados... que vão crescendo e se confirmam em 76 o que nos permite ter coragem e dizer: vamos oficializar o Movimento.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

Decíamos que el clima que se vivía alrededor de la elaboración de la carta era polémico. La profesora Lurdes Bichão introduce con sus palabras un elemento de análisis interesante para percibir la diversidad de ideas y objetivos que poblaban el Movimiento en esos momentos.

De cualquier manera, queremos destacar el hecho de, a pesar de las divergencias que son detectadas, la cohesión de la mayoría del grupo se mantuvo, aunque algunos de nuestros entrevistados señalan algunos alejamientos por causa de la politización del clima de Movimiento, tal vez inevitable, de la época que se vivía:

*“...nós não éramos nada daquilo. Eu nunca me identifiquei... era coerente com o ambiente, talvez, das pessoas que andavam*

*metidas na política... agora com o ambiente que se vivia dentro do Movimento, acho que não.” (Lurdes Bichão - 29-12-97).*

Las discordancias surgían por carencia como por exceso, como vemos en las palabras de nuestro interlocutor N° 12:

*“... havia pessoas que, se calhar, queriam que a carta fosse mais politizada... se ela já era bastante politizada... Coisas como discussão entre proletários e trabalhadores... era muito a nível de ideologia, e das próprias palavras utilizadas, porque a nível dos conceitos, se calhar, tínhamos as coisas mais clarificadas... havia pessoas que achavam que não havia necessidade disso.” (29-12-97).*

De cualquier manera, el documento que vio la luz, constituye un espejo del ambiente y, tal vez, del grupo que lo elaboró:

*“Na altura do 25 de Abril, foi um período muito interessante da história do MEM, muito politizado como era próprio do momento que se vivia intensamente. A Carta Pedagógica é um bom documento que retrata o clima que então se vivia.” (Júlia Soares - 07-01-98).*

Un acontecimiento importante, también referido por nuestros interlocutores, se relaciona con el momento a partir del cual pueden contar con una sede:

*“A Zé (Maria José) Rau arranhou-nos um poiso numa das casas dos pais dela, na rua Teófilo Braga (56 r/c em Lisboa). Foi a primeira sede antes mesmo de nos termos oficializado.” (Sérgio Niza - 07-01-98).*

Las consecuencias significativas referidas por nuestros interlocutores, tienen que ver con las posibilidades que ofrecía el hecho de contar con un local para realizar reuniones, que hasta ahí eran llevadas a cabo en diversos lugares:

*“... no meio disto tudo também há uma coisa que, se calhar, é um marco no Movimento, que é a partir de quando as pessoas passaram a funcionar como grupo: quando passámos a ter sede. Acho que em 75, a casa era da Zé Rau, na rua Teófilo Braga. Só tínhamos a parte da frente. Foi a partir daí que tivemos um espaço, nos podíamos encontrar. Até aí, as pessoas*

*estavam desenquadradas. Havia pessoas em A-da-Beja, no Fernando Mendes Pinto, em vários sítios...” (Nº 12 - 29-12-97).*

La profesora Júlia Soares también indica este aspecto, como importante por la dimensión de más visibilidad que adquiriría el Movimiento:

*“Após o 25 de Abril o Movimento teve a sua primeira sede e começou a assumir-se publicamente.” (07-01-98).*

La formalización jurídica (Diário da República Nº 265 III série de 12.11.76), constituyó una ocasión con trascendencia porque es el indicador decisivo de la confianza, por parte de las personas que constituían el Movimiento, en la irreversibilidad del proceso de cambios políticos que se operaba en Portugal:

*“Só oficializámos o Movimento em 76, juridicamente. Quando houve uma mudança política tão radical, nós pensámos se deveríamos aparecer juridicamente ou se... imagina que houvesse uma contra-revolução, e nós ficávamos impossibilitados de continuar o nosso trabalho?. Por isso, levámos mais longe possível o registo jurídico do Movimento.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

También se instauró, de esa manera, la legalización de una organización que venía realizando actividades en la que estaban involucrados, también, elementos de las instancias oficiales, como era la participación de profesores de la escuela pública:

*“O Movimento acabou por ser formalizado juridicamente em 76. No verão de 74 e verão de 75, as pessoas continuavam a militar sofregamente. A fazer estágios aqui, ali e acolá, com uma organização ainda sem bases jurídicas, legal...” (Nº 12 - 29-12-97).*

La profesora Nº 2 también señala como significativa la introducción de una manera diferente de organizar la formación, que se comenzó a experimentar a partir de 1975. Se iniciaba el camino de búsqueda autónoma de una mejor relación de la dialéctica teoría -

práctica, a través de una paulatina fundamentación de la práctica que realizaban:

*“... nós estávamos ainda muito marcados pelos franceses. E este estágio no Algarve vai alterar, claramente, este posicionamento. Este estágio foi muito global. Era muito importante para nós o Estudo do Meio, talvez influenciado por esses programas que saíam então... seria uma coisa nova que o Sérgio queria implementar, não só o Estudo do Meio, mas todo este modelo de estágio, contrariando o outro que era só baseado em técnicas.”* (Nº 2 -22-12-97).

La ampliación del grupo original del Movimiento, durante los primeros años posteriores al 25 de abril, se debió, fundamentalmente, a la entrada de profesores de las escuelas públicas.

Un grupo que, para algunos de nuestros interlocutores, trajo consigo el inicio de otra forma de estar en el Movimiento, estaba constituido por un conjunto de simpatizantes que, posteriormente, dio origen al Núcleo Regional de Algarve y que surgió a partir de una acción de formación realizada en Faro en el año 1975 (20 a 24 de septiembre).

La confrontación con maneras alternativas de encarar la realidad pedagógica dentro del Movimiento provocó la necesidad de realizar alguna reflexión en la búsqueda de una mejor adecuación a la nueva realidad que se imponía:

*“... aconteceu a situação histórica no Movimento: do Algarve... Lembro-me da discussão que começou a haver no Movimento entre duas perspectivas: uma, na qual me incluía perfeitamente, que era a de pertencer ao Movimento implicava uma opção de vida, uma opção política clara que não era apenas uma questão de técnicas... Mas depois, a experiência das colegas do Algarve viriam lançar aqui um outro desafio: é que eram mulheres de direita, mães de famílias bem estruturadas e que, de repente, eram extraordinárias a mexer nas técnicas, melhores que alguns de esquerda.”* (Nº 10 - 11-02-98).

La valoración de los resultados de la confrontación realizada con una perspectiva o una cosmovisión diferente fue positiva. Un tra-

bajo de reflexión que fue incidiendo, cada vez más, en la dimensión pedagógica:

*“Penso que a experiência algarvia foi muito importante para o Movimento pela demonstração de que nem só aqueles que, à partida, aderiam quase empaticamente aos princípios mais sócio-políticos... os paradigmas... que não só por aí é possível fazermos melhores professores... penso que isso terá correspondido a um momento de reorientação estratégica... o Algarve veio mostrar que não tinha sentido sermos só um pequeno grupo e pensarmos que tínhamos a verdade, que a verdade poderia e tinha que ser partilhada e acreditar que essa partilha era dinamizadora também de novos cidadãos educadores.” (Nº 10 - 11-02-98).*

El profesor Sérgio Niza también recuerda como fundamental la realización en Lisboa de la 10ª RIDEF (Reunión Internacional de Educadores Freinet) que tuvo lugar del 17 al 30 de julio de 1977 (Henrique, 1992, p. 15).

En el año 1978, la aproximación al Movimiento de un grupo de profesores del 2º Ciclo de Enseñanza Básica, que se encontraba haciendo su formación pedagógica en la Universidad, constituyó para algunos un momento clave de expansión del Movimiento.

Esta situación no es apenas valorada por la dimensión cuantitativa, sino, fundamentalmente, por las posibilidades que ofrecía de expandir la experimentación de las estrategias y propuestas pedagógicas que se defendían a un nivel de enseñanza en el que, hasta entonces, no habían llegado:

*“O Movimento alargou-se muito após o 25 de Abril e depois de nós termos entrado. Foi um outro grande salto... não estou a dizer que aquela gente que vinha às formações ou aos Sábados Abertos ficasse toda... é aquela dinâmica de já haver pessoas do 2º Ciclo e do 3º... dava uma dinâmica, completamente, diferente do que tinha dado anteriormente... houve um grande boom...” (Nº 17 - 29-01-98).*

Nuestros entrevistados son coincidentes en afirmar, por un lado, el carácter significativo de la inclusión de este sector de enseñanza en

la organización del Movimiento, y por otro, el papel decisivo del profesor Sérgio Niza en este sentido:

*“Até ali o Movimento só tinha professores primários e educadores, e o Sérgio deve ter visto ou pensado que, talvez, nós fôssemos um bom investimento para avançar para o 2º Ciclo. Penso que ele deve ter visto porque ele é uma pessoa muito intuitiva.”* (Nº 17 -29-01-98).

La profesora Nº 14 también recuerda estos momentos:

*“ ... acho que ele (Sérgio) foi muito esperto... intuição acho que é a palavra mais correcta... naquele ano em apostar em nós, ainda por cima não havia nada no Preparatório... Aceitou o desafio mas, disse logo, que aceitava o desafio se, depois no congresso, fôssemos apresentar trabalho... Aceitávamos ou não aceitávamos...”* (Nº 14 - 12-03-98).

El proceso de construcción de una pedagogía que respondiese a la nueva realidad que se presentaba, requirió un esfuerzo y dedicación acrecentado, ya que se incorporaba a un ambiente más vasto donde el Movimiento también se estaba integrando:

*“Acho que nessa altura (1979) mais do que tudo, precisávamos de criar um espaço e de nos assumirmos a nós próprios. Nos, do 2º Ciclo, começámos a dar os primeiros passos, mas éramos muito bebézinhos... para todos nós e para o Sérgio era uma primeira experiência... era necessário afirmarmo-nos enquanto Movimento e enquanto grupo de pessoas que acreditavam em alguma coisa... os primeiros anos foram um tempo de afirmação e de consciencialização de todos nós.”* (Nº 14 - 12-03-98).

El proceso de aprendizaje o construcción de una pedagogía común, como el que estamos a analizar, requiere del trabajo en conjunto. Así podemos entender el sentido que se da, desde el MEM, a la dimensión cooperativa de los aprendizajes y de la formación:

*“... primeiro que tudo tínhamos que ter as nossas certezas para depois podermos, mais facilmente, crescer e assumirmo-nos... penso que temos feito muito isso... sentia muito que todos estávamos a crescer em conjunto... foi muito bom. Como aquilo era pequenino, o estarmos sempre em conjunto com os do Primário, com os de Infantil... isso foi muito importante.”* (Nº 14 - 12-03-98).



Decíamos en otro apartado que la pedagogía más que creación es, fundamentalmente, recreación. Vemos en las palabras de nuestros interlocutores, la evidencia de partir de una matriz de principios comunes para responder a realidades diversificadas:

*“...mesmo para o Sérgio era uma coisa nova... se tentou construir algo tendo em conta esta nova realidade... A realidade com as aulas de 50 minutos é muito diferente” (Nº 14 - 12-03-98).*

Desde los finales de la década del 79 y durante algunos años de la década siguiente, nuestros interlocutores refieren situaciones que podemos identificar como siendo correspondientes a algunos momentos de transición en la vida del Movimiento. Una transición en la línea de crecimiento y de afianzamiento de sus propuestas.

En la revisión bibliográfica (Colectivo de Revistas “Escola Moderna”) que hicimos para comenzar este trabajo, también identificábamos una despolitización del vocabulario, volviéndose más pedagógico, y que ocurre, casi, desde los inicios de los años 80.

La profesora Nº 14 nos presenta, como se fuese una postal ilustrada, una situación que, para ella, fue marcante en la línea de comenzar un período de transición:

*“... no último dia do Congresso na Voz do Operário da Graça (1979 ou 1980) cantou-se a “Grândola, Vila Morena”... e lembro-me que aquilo... era uma coisa que a pessoa sentia, arrepiava. Parecia que aquilo nos unia... No ano seguinte ou dois anos depois... acho que foi no 81, no encerramento, não se cantou a Grândola... Houve pessoas que acharam que devia ter sido cantada... O Sérgio disse que tudo tem o seu tempo... Ouvi pessoas que criticaram... eu senti que ele tinha razão que as pessoas não podiam seguir como sempre, como se fosse sempre aquela revolução e tudo tivesse sempre aquele peso... isto para te dizer que aquela questão partidária que eu sentia que estava sempre subjacente, a partir de certa altura passou... a ter menos peso...” (12-03-98).*

Como vemos en la declaración anterior, el énfasis de una intención pedagógica sobre las actividades del Movimiento se intensificó a partir de esos momentos. Y también, se fue definiendo, de manera más asumida, unos objetivos de cambio en la línea de crecimiento:

*“... acho que neste ano (1981?) (que não se cantou a Grândola), ele (Sérgio Niza) sentiu que as coisas tinham o seu tempo e que era importante não continuarmos agarrados a certos marcos... Se calhar, o cantarmos a Grândola em certos anos foi importante... A partir de certa altura... Não sei se esta era a ideia dele... mais do que congregar, se calhar, poderia dividir... Achei que havia uma grande intuição dele que para unir muitas pessoas era importante aquele passo... Antes do plenário final havia um grande burburinho à volta disso... e como não se cantou, via-se em certas caras que havia um desalento por isso não acontecer... Aquele plenário não foi tão quente como os outros...” (Nº 14 - 12-03-98).*

Es interesante considerar las líneas de actuación que fueron definidas en el I Encontro-Congresso del Movimiento realizado en la escuela Voz do Operário, en Lisboa (19 a 23 de julio de 1979). Los objetivos que se fijaran evidencian el logro de un punto consolidado a que se llegó como consecuencia de los años de trabajo hasta entonces desarrollados (Henrique, 1992).

Podemos también ver en ellos una preocupación de divulgar y, al mismo tiempo, reforzar la reflexión interna de las propuestas pedagógicas que se defendían:

*“Nesse primeiro Encontro-Congresso fez-se o balanço histórico do Movimento e traçaram-se as linhas de actuação: multiplicar as acções de formação...; retomar nos Núcleos Regionais os Encontros Mensais de Sábado, montar um sistema de comunicação entre educadores através de cadernos volantes; reanimar os grupos e comissões de estudo e de aprofundamento científico de Língua Materna, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Intervenção Artística... aumentar o número de sócios e colaboradores; actuar na alfabetização de adultos; conceber e experimentar projectos de animação de tempos livres da criança, na perspectiva de acção sobre o meio...” (Henrique, 1992, p. 15).*

Recordemos que el profesor Sérgio Niza clasifica este período como de construcción. Ana Pessoa (1998) refiere como siendo un tiempo de expansión, auto-confrontación y madurez. Para esta autora, esta etapa se extiende hasta 1996.

Nuestros entrevistados también refieren una lectura en esta línea de mirarse para adentro:

*“A partir de determinada altura as pessoas passaram a encontrar-se em função de qualquer coisa que tinham que organizar... Passaram a encontrar-se mais em função dos encontros, dos congressos... As coisas foram-se formalizando mais e à medida que se foram formalizando, havia estruturas para organizar...”* (Lurdes Pequito - 18-02-98).

Este momento de transición resulta evidente para nuestros interlocutores:

*“... houve uma altura em que as questões de ideologia e das repercussões ideológicas da nossa pedagogia deixaram de ser tão debatidas. As pessoas deixaram de discutir isso, as pessoas também foram deixando-se absorver por outras questões.”* (Lurdes Pequito - 18-02-98).

En este contexto también encontramos una nueva posición con relación a una parte de su memoria histórica, materializada en la carta pedagógica. Esta nueva actitud del colectivo del Movimiento surge frente a una perspectiva de futuro, que se intuía interesante, a partir de la construcción que se vino haciendo, es decir, considerando su pasado y recogiendo la herencia pedagógica colectiva:

*“Outra (marca de crescimento) foi, de certo modo... não diria o abandono... a secundarização da carta pedagógica... houve uma carta pedagógica que me pareceu demasiado inspirada no processo revolucionário e que... era quase considerada uma espécie de referência fundamental para a adesão ao Movimento... Não diria secundarização, mas quase... não diria um esquecimento... a palavra certa aqui é difícil... acho que ela foi colocada no seu lugar natural... teve o seu tempo histórico e que, depois, o próprio tempo se encarregou de a colocar no seu lugar. Que é um lugar que tem referências importantes, sobretudo, se compreendermos a génese do próprio Movimento, mas*

*hoje ninguém é colocado perante a necessidade de aderir à carta para entrar ao Movimento.” (Nº 10 - 11-02-98).*

Nuestros interlocutores encuentran indicios de esta nueva forma de estar del Movimiento en las actividades que se venían realizando. Vemos en la siguiente cita, la procura de equilibrio entre una definición de principios predominantemente pedagógicos y una dimensión política que, inevitablemente, sustenta a aquéllos:

*“... no congresso de Évora (15 a 19 de Julho de 1982) não foi nada marcante já essa dimensão tão política, se bem que subjacente há sempre, naturalmente, esse discurso, essa clarificação muito forte de princípios... penso que houve um natural enquadramento.” (Nº 10 - 11-02-98).*

Pensamos que, una vez clarificada y asumida la cosmovisión que los unía, la dedicación a la construcción pedagógica era inevitable. Como refiere nuestro interlocutor Nº 10, la construcción en la que venían empeñados durante estos años se consagra en un trabajo que tiene su sustento propio definido: *“é uma pedagogia que fala mais por si”*:

*“Acho que teve a ver, sobretudo, com a demonstração de que a nossa pedagogia, a explicitação da nossa pedagogia e a coerência interna que a suporta é de tal modo clara que não precisa de chavões... não precisa, digamos, de aquele quase aspecto panfletário da carta, que nalgum momento ela teve... aquele aspecto panfletário mais de Maio de 68... Acho que teve mais a ver com a afirmação e com o crescimento da nossa pedagogia... também com um progressivo desapegar de uma perspectiva mais freinetiana... e com o avanço da prática do Movimento da Escola Moderna Português e com a reflexão que isso permitiu em termos do que tem sido os grandes sentidos e que hoje estão muito claros: a democracia, uma escola para todos, a inclusão, a construção da cidadania na escola. A nossa prática pedagógica foi crescendo e... isso era mais forte ou melhor... digamos que é uma pedagogia que fala mais por si.” (11-02-98).*

Los profesores que entrevistamos, especialmente aquéllos que tienen alguna vivencia de contactos con otros Movimientos de Escue-

las Modernas de otros países, reconocen el avance que el MEM portugués consiguió imprimir a la pedagogía que viene elaborando:

*“... isso ficou muito visível na FIMEM em Vila Viçosa (21/27 de Julho de 1991). Ficou muito clara a distância abismal que temos relativamente aos outros movimentos da Escola Moderna, quer o francês, quer os outros nórdicos... temos uma diferença abissal.” (Nº 10 - 11-02-98).*

Recordemos que la expansión y la dedicación a la organización interna del Movimiento tuvieron su reflejo en la creación de núcleos regionales en diferentes lugares del país.

En esos años, el profesor Sérgio Niza declara haber realizado una propuesta de reorganización del Movimiento, con vistas a un encuadramiento más fundamentado de sus prácticas. Se trata de un intento de definición cultural y pedagógica de manera más autónoma, por parte del MEM:

*“... em 83 eu apresento uma proposta de um modelo de organização... de enquadramento teórico das práticas do Movimento no Congresso de Setúbal, que é o primeiro esboço dum definição dum modelo cultural e pedagógico do Movimento... é uma proposta que já não tem que ver com Freinet... já há uma reconceptualização do Movimento Português... que desde 75 se vinha desviando do Movimento Francês e dos outros movimentos... (01-05-98).*

Como ya referíamos en otros apartado, algunas de las propuestas de Sérgio Niza, llevan algún tiempo para ser percibidas, comprendidas (¿y aceptadas?) por el grueso de la columna. En este sentido, resulta significativo que ninguno del resto de nuestros interlocutores refirió la propuesta de fundamentación realizada por Niza en el congreso de Setúbal de 1983, como uno de los momentos claves del Movimiento. Sérgio Niza, también tiene esa percepción:

*“... a Júlia (Soares) acho que entendeu muito bem esse momento como um momento de ruptura. A Rosalina (Gomes de Almeida), às vezes, brinca com isso, com aquela ironia dela: “Está bem, disse aquilo, mas as outras pessoas não ouviram.” Como quem diz: Não perceberam... a Rosalina ou alguns mais velhos,*

*acham que eu... matei cedo demais Freinet, segundo a expressão da Rosalina.” (01-05-98).*

La propuesta de que se trata es mejor explicitada en la cita siguiente:

*“... o meu desafio é darmos coesão ao nosso saber, às nossas práticas sob as formas de algo que nós podíamos explicar aos outros... Até aí nós podíamos fazer como fazíamos, tínhamos os princípios da carta, mas não tínhamos, propriamente, sistematizado uma pedagogia... uma primeira plataforma de nível pedagógico, que vinha sob a forma de uma pedagogia funcional muito ligado aos interesses da criança, retomando Claparède... O primeiro momento em que eu desafio as pessoas para pensar e organizarem as coisas é mesmo em 83... Eu marcaria aqui um ciclo em que acontece alguma coisa. Foi pela minha mão mas poderia ser por outra, mas que ajuda a reestruturar as coisas a partir daí doutra maneira, com referências... mais pedagógicas... diria socio-pedagógicas porque tem a vertente social, psicológica e pedagógica.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

En el anexo incluimos una reconstrucción de la intervención realizada por Sérgio Niza en el Congreso de Setúbal (15 a 19 de julio de 1983), que también incluye otros elementos informativos, que fue transcrita para ser utilizada en la tesis doctoral de Lúndia Serpa (*“Niza’s Model: A Classroom Diary”*, Brown University, 1991).

Los años 90 son de afirmación y consolidación de las propuestas pedagógicas del MEM. Encontramos referencias que indican la preocupación para la divulgación de las ideas del Movimiento en diferentes instancias. Algunas declaraciones nos llevan a pensar que se intentaba, también, el reconocimiento y convalidación del trabajo realizado por este colectivo en el mundo académico.

Encontramos algunos acontecimientos que nuestros interlocutores consideran decisivos.

Uno de ellos, mencionado por el profesor Sérgio Niza, se refiere a la realización de un trabajo académico titulado *“Niza’s Pedagogical Model: A Real Life Experience Based Approach to Literacy”* llevado a

cabo por Lília Grave-Resendes en el ámbito de su doctorado (School of Education - Boston University, 1989).

Su objetivo consistía en la descripción de este modelo pedagógico y su implantación, incidiendo en el desarrollo de la *literacia*, tal como es llevada a cabo en las clases de primera infancia en el Centro Quinta do Plátano, en A-da-Beja, en los alrededores de Lisboa, por un equipo de profesores y técnicos de la educación bajo la dirección del profesor Sérgio Niza.

Recordemos, nuevamente, que hemos venido insistiendo en un aspecto, que es coincidente con las declaraciones de nuestros diversos interlocutores. Nos estamos refiriendo a la escasa tradición de producción escrita por parte de los integrantes del Movimiento.

En palabras del profesor Sérgio Niza, la realización de este trabajo, trajo consecuencias en el comportamiento de las personas del Movimiento:

*“...acho que há uma mudança que se introduz... é o trabalho da Lília Grave-Resendes (1989), que introduz um ruído no Movimento. É um primeiro esforço, que não é convergente... levemente lateral mas que obriga as pessoas a dizer ou a escrever.”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

La explicación que encuentra el profesor Niza con relación a esta situación, la encontramos reflejada en la siguiente declaración:

*“Há coisas que nós tínhamos dificuldades em encarar: a dificuldade de escrever o que se fazia ou escrever sobre as coisas que fazíamos... De repente a Lília vem... para fazer o doutoramento dela... o que se passou ali criou algum ruído. Algumas pessoas ficaram inquietas porque eu deixei que a Lília chamasse àquilo Modelo Niza, à maneira americana... Esta data marca, contraditoriamente, um momento que também estimula as pessoas. Pode ter causado algum mal-estar a algumas, mas estimula outras a formalizarem as coisas.”* (01-05-98).

Este comportamiento se traduce en una mayor fundamentación del trabajo pedagógico que se venía realizando:

*“... já há uma evolução grande no interior do Movimento. Houve um tempo em que houve um grande praticismo ainda inspirado em Freinet, aquela exorbitância praticista de Freinet...”*  
(Sérgio Niza - 01-05-98).

En la interpretación del profesor Sérgio Niza, a partir de la realización del trabajo de doctorado que referíamos, se siente la necesidad de una producción escrita más diversificada que reflejase la dedicación más intensa a elaborar una teoría que sustente la práctica que venían construyendo:

*“... esse período entre 89, 90... deu-me a consciência, sobretudo, de que tínhamos que nos interrogar mais minuciosamente sobre o sentido das pequenas coisas. Por exemplo, uma das coisas que ficou claro a partir da reflexão com a Lídia, e que passou para o Movimento, foi não termos medo de escrever rotinas de trabalho, e que essa tomada de consciência duma rotina de trabalho era fundamental para percebermos, até que ponto, nós estávamos a realizar uma pedagogia mais no sentido da Pedagogia do Movimento da Escola Moderna, sociocentrada, centrada nas aprendizagens, na gestão democrática dos alunos. Esses valores todos que nos são tão caros, tinham que se ver nas rotinas. (01-05-98).*

Para sustentar esta lectura, el profesor Sérgio Niza nos recuerda las alteraciones, que él detecta, en algunas de la producciones escritas que comenzaron a ser divulgadas a partir de ese tiempo. De hecho, en la revisión de la literatura que realizamos, podemos detectar alguna alteración, por lo menos, del punto de vista de una producción más diversificada:

*“Por exemplo, o trabalho mais monográfico, num determinado sentido, viera desta necessidade de explicitar, de escrever o que se faz no Movimento, mais ainda do que se tinha feito até ali e de formalizar qual era o papel do professor... Se fores ver no Boletim quase todos passam a ter um pouco esse sentido. E nos grupos que formámos a partir daí, a tentativa de escrever textos de apoio, cadernos, etc. foram nesse sentido. Foram desencadeados a partir desse momento histórico, 89, 90. Há uns escritos que são maiores, há outros que são mais pequenos...”* (01-05-98).



En la década del 90 se conmemoran dos aniversarios que, para algunos de nuestros interlocutores, resultan fundamentales. Nos estamos refiriendo a los 25 años (en 1991) y a los 30 años (en 1996) de este movimiento pedagógico.

La confirmación de la toma de consciencia como grupo y la afirmación a través del reconocimiento exterior, sean por instancias académicas o por parte de los gobiernos de turno, de la calidad del trabajo y de la actualidad de las propuestas del Movimiento, acrecentaron fuerza y ayudaron a definir (o confirmar) su identidad:

*“... um momento muito importante é, com certeza, os 25 anos e os 30, que são momentos marcantes... como tomada de consciência do que éramos, uma espécie de balanço histórico, e podermos exhibir isso, podermos mostrar isso aos outros, dizermos: temos 25 anos, temos uma história, fizemos isto, temos estas coisas. Esse balanço histórico acrescentou também consciência, identidade às pessoas... se calhar, tornou mais claro e afugentou mais outros, também é verdade... há sempre uns quantos que têm medo das instituições afirmadas...” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

En esa época y en ese contexto, la aproximación al mundo académico, y el reconocimiento por parte de éste, entró en una fase interesante.

Recordemos que estos acontecimientos coinciden con un período de trabajos de investigación cuyo objeto de estudio era el Movimiento. Varios de ellos fueron producidos por los algunos miembros del MEM en el ámbito de sus trabajos de post-graduación o de formación académica.

La profesora Rosalina Gomes de Almeida recuerda este período con su aguda ironía:

*“O Sérgio dizia: “Temos que chegar à Universidade. Só quando chegarmos à Universidade é que seremos gente. Temos que sair da pré-história, temos que entrar na história.” (04-02-98).*

El reconocimiento que se obtuvo en el ámbito universitario viene dado por la calidad intrínseca del trabajo realizado, que cumplía, en los momentos actuales, “*el sueño antiguo de los pedagogos.*” La perspicacia de algunos elementos del mundo universitario permitió considerar esa dimensión de materialización de antiguas utopías en el trabajo que se venía haciendo en el Movimiento.

En esta misma línea, encontramos que González Monteagudo (1988, p. 396) valora positivamente la relación con el ámbito universitario por parte del Movimiento de la Escuela Moderna Italiano, considerándolo un factor de crecimiento:

*“... el grupo italiano ha sabido mantener un contacto permanente con los pedagogos universitarios, como Visalberghi, de Bartolomeis y Borghi, contacto que se ha revelado enormemente enriquecedor para ambas partes.”*

Llamamos la atención sobre las palabras del profesor Sérgio Niza, que desliza un comentario más agudo en relación con los propios profesores del Movimiento, que desempeñaban sus actividades en el mundo académico y que no quisieron (o no pudieron) avanzar con este proceso de reconocimiento de un estatuto diferente para el trabajo y las propuestas del Movimiento en el ámbito de la enseñanza superior:

*“Há um momento importante que se situa no após Lídia... é as aproximações universitárias... que umas vezes vêm pelos professores do Ensino Superior que são do Movimento, mas vêm mais pelos outros. Os professores do Ensino Superior que são do Movimento não tiveram logo a coragem de afirmar o Movimento nas Escolas e nas Universidades. Intimidaram-se, era como se fosse uma coisa clandestina... só se afirmaram quando os outros universitários que não eram do Movimento viram no Movimento um exemplo daquilo que lhes interessava na teoria e na prática. É o caso de (António) Nóvoa, (Albano) Estrela, os Formosinhos (João e Júlia) no Minho. Esses, não tendo estado no Movimento, descobrem-no de fora e dizem: “Eles ali são exemplo da teorização do Schön, ou dos Currículos do Pré-Escolar. Eles já têm isso” e então convidam-nos... A partir dum momento, entre os 25 e os 30 anos, as Universidades começam a conviver connosco de maneira mais saudável, sem nos temer*

*tanto, respeitando-nos mais, mesmo quando alguns se afastam de nós. Têm que reconhecer que somos uma instituição com algum poder cultural...”* (01-05-98).

Simultáneamente, con la aparición de estos momentos de reconocimiento universitario, algunos de nuestros interlocutores identifican también un reconocimiento (más explícito) de la pedagogía del Movimiento por parte de las instancias gubernamentales en Portugal (por ejemplo, a través de la inclusión de algunos principios, ideas y estrategias del MEM en los programas de la Reforma Educativa.) que también provocó una mayor visibilidad del Movimiento.

González Monteagudo (1988, p. 402) recuerda que en España, con la llegada al gobierno del PSOE, en 1982, “*el MCEP (Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular de España) vio las posibilidades de profundizar sus actividades en un clima más tolerante y receptivo.*” Este autor, recuerda que por parte del Ministerio de Educación y Ciencia español se produjo una oferta de diálogo hacia los Movimientos de Renovación Pedagógica, incluyendo al MCEP.

En Portugal, en el principio de la década del 90, el gobierno de turno, aprueba la legislación referente a la formación continua de profesores en Portugal.

La participación del MEM, en la formación organizada en el ámbito de la legislación establecida, se realizaba con algunas reticencias, por causa de las exigencias del normativo jurídico que encuadraba la formación, y que imponía determinadas reglas de funcionamiento que “*contrariaban los principios de auto-formación cooperada que el MEM siempre defendiera.*” (Pessoa, 1998, p. 149).

Este período no fue referido explícitamente por nuestros interlocutores, aunque estaba subyacente, en varias situaciones, a las entrevistas que mantuvimos.

Otra etapa importante, mencionada por nuestros interlocutores, ocurre durante un período en que el Consejo de Coordinación Pedagógica (CCP) asume mayor poder y autonomía.

Recordemos que el CCP *“é um órgão colegial de gestão da vida do MEM, constituído pelo conjunto de todos os representantes dos Núcleos Regionais e das Comissões Pedagógicas.”* (Ana Maria Pessoa, 1998). La Dirección, constituida actualmente por 5 elementos, tiene la tarea de representación del MEM y es, fundamentalmente, ejecutiva:

*“Outra coisa que me parece... no plano interno da organização, tu verás que há um primeiro esboço de organização, um bocado complexo, até há um organograma feito pelo João Bellém e que vem num dos primeiros boletins do Movimento, que é a organização inicial que foi um bocado complexa... depois o esforço que fizemos de dar poder real ao Conselho de Coordenação Pedagógica e tudo assentar no Conselho de Coordenação Pedagógica, essa definição no interior do Movimento marca um ciclo de mudança... acho que internamente foi importante.”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

En este período el papel de la profesora Clara Felgueiras como presidente de la Dirección fue destacado, por lo menos, en la perspectiva de algunos de nuestros entrevistados, por su trabajo en la línea de reforzar un camino de mayor autonomía que disminuyó la dependencia con relación a algunos históricos:

*“... houve também esta etapa até a Clara ser presidente, que era tudo mais centrado no Sérgio. Penso que quando a Clara foi presidente houve um... distanciamento... A gente dizia assim: “afinal o Movimento funciona sem o Sérgio”... O CCP ganhou uma maior autonomia e uma maior auto-estima enquanto Conselho que quando funcionava com o Sérgio... Ele teve a grande inteligência de se afastar... houve alturas em que nem aparecia... estava à vontade, confiante... Foi um grande salto que o Movimento deu nessa altura. A Clara nunca pretendeu nem imitar o Sérgio nem fazer o papel do Sérgio, nem ser nada igual, nada. Ela conseguiu, em relação ao Conselho, uma dinâmica... que eu tentei continuar depois: no Conselho toda a gente tinha que falar, tal como com os meninos.”* (Odete Xarepe - 02-05-98).

En 1995, año de elecciones legislativas en Portugal, los pronósticos electorales anunciaban la victoria para el Partido Socialista. Esta situación, aunada a un aumento significativo del número de nuevos socios que ingresaron al Movimiento, es esgrimida como argumento para el regreso a la dirección del Movimiento de uno de nuestros interlocutores, el profesor Sérgio Niza:

*“As razões para decidir voltar à Direcção do Movimento foram duas ordens de coisas: uma delas de tipo institucional que é o alargamento súbito do Movimento... e adensava-se o perigo com o Governo Socialista.”* (Sérgio Niza - 07-01-98).

Esta coyuntura es indicada, por algunos de nuestros interlocutores, como correspondiente a una etapa significativa.

La nueva expansión que se produce en el Movimiento, fruto quizás de la divulgación y reconocimiento en diferentes instancias del trabajo del MEM, trae consigo la necesidad de adecuar sus respuestas a la nueva realidad.

Recordemos las palabras de António Nóvoa proferidas el 15 de julio de 1996, en ocasión del XVIII Congreso del Movimiento de la Escuela Moderna, realizado en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Lisboa (13/16 de julio de 1996), con relación al “*miedo*” de parte del MEM de abrirse a nuevos miembros:

*“De fora, sente-se por vezes algum “fechamento”, que não é fruto de uma opção deliberada, mas antes de circunstâncias várias que dificultam uma maior abertura. Desde logo, e paradoxalmente, a importância que o diálogo tem no seio do MEM, o que dificulta a comunicação com públicos mais vastos. Depois, uma clara valorização da palavra falada em detrimento da palavra escrita e uma certa resistência à publicação, como se o texto impresso tornasse o pensamento menos maleável. Finalmente, algum receio – que atravessa sempre os movimentos pedagógicos – das interpretações erradas ou abusivas.”*

El peligro, que nuestros interlocutores indican, se relaciona con la pérdida de identidad como grupo, tan trabajosamente conseguida a lo largo de los años. El profesor Sérgio Niza lo explicita de la siguiente manera:

*“... a expansão desagrega... o perigo da desagregação, o perigo que eu tinha sentido das diferenças de linguagem. Tive de fazer um esforço de criar instrumentos comuns, de fazer aproximações, de reforçar a formação dos que hão-de vir para o Movimento... As pessoas estavam no Movimento como quem estava numa associação... com a que se identificam mas não sabem bem porquê. No fundo, não têm uma prática de aproximação. As suas práticas profissionais já serem muito desfasadas umas das outras. E haver vozes demais para se poder comunicar. Havia questões destas que eu tinha de fazer um esforço de estruturação, de contenção e estruturação.” (01-05-98).*

La tarea que consideraba que se debía cumplir pasaba por:

*“Agarrar algumas coisas que estavam a ser perdidas... tem (havido) uma grande invasão de conceitos mal vividos, a formação, (etc.)... conceitos novos, que depois é para deitar fora, que tinham que ser agarrados e ver que sentido tinham dentro do Movimento. Criar canais de comunicação e de formação. Estruturas simples que tivessem provado no passado (daí o reabilitar os Sábados Pedagógicos), dar uma estrutura, não complexionar.” (Sérgio Niza - 07-01-98).*

Traducido en números, la situación que motivó esta actitud por parte del profesor Sérgio Niza, puede ser vista de la siguiente manera:

*“... crescemos nos últimos 6 anos, para o dobro. Provavelmente somos 2.000. Provavelmente éramos 1.000 e, nos últimos 6 anos, adquirimos mais 1.000 sócios. Há um grupo muito grande de jovens.” (07-01-98).*

El otro motivo de la vuelta a la dirección del Movimiento por parte del profesor Sérgio Niza, y que incluimos aquí como parte de esta etapa, consistía en la llegada al poder político por el Partido Socialista, que los medios de comunicación sugerían con la presentación de resultados de encuestas pre-electorales:

*“... e simultaneamente, se eu tinha feito um diagnóstico de perigo, ele adensava-se com... o Governo Socialista... Eu tinha tido*

*a experiência de que em França com o Governo Socialista se desfez o movimento, tinha a experiência que em Espanha com o Governo Socialista se desfez o movimento. Nós não somos originais como julgamos. (07-01-98).*

El peligro que el profesor Sérgio Niza preveía, consistía en la posibilidad de que la participación de miembros más intervinientes del MEM en diferentes instancias gubernamentales, constituyese una oportunidad para el debilitamiento de la capacidad de intervención del Movimiento. El temor a la huida masiva de algunos líderes pedagógicos del MEM para colaborar en la estructura del nuevo gobierno Socialista, es argumentado para avanzar con la posición que asumíó:

*“Somos europeus, as situações são as mesmas, os interesses são os mesmos, era fatal que um Governo Socialista viesse utilizar... ainda mais com a Ana Benavente (Secretária de Estado de Educação e Inovação do Governo Socialista) que tinha partilhado muitas preocupações conosco, tinha estado no Movimento... e as pessoas que chamou (que) são as (mesmas) que tinham colaborado comigo em A-da-Beja. Era fácil prever que tivéssemos convites para estar na estrutura... Se nós nos dispersássemos pela estrutura do Estado para realizar um programa do Governo Socialista, teríamos soçobrado. Os líderes do Movimento, e por aí adiante, se todos tivessem ido à chamada... quando ganhou e o Governo... Muitos de nós, tivemos vários encontros no próprio Ministério. Tivemos convites e sugestões...” (07-01-98).*

Las situaciones interpretadas por nuestros entrevistados como significativas en la vida del MEM, llegan hasta aquí. En estos últimos años se produjeron varios acontecimientos que consideramos que podrían ser incluidos, aunque nuestros interlocutores no lo mencionan explícitamente.

Creemos que algunos de estos acontecimientos no fueron señalados porque, algunos de ellos, estaban en pleno proceso de producirse, y no había un distanciamiento suficiente para realizar una apreciación más equilibrada, o porque ocurrieron posteriormente a la realización de la entrevista, o porque ya no llama la atención el hecho de

haber participación de elementos del Movimiento en diferentes instancias de decisión.

Permítasenos recordar algunos de ellos<sup>27</sup>:

- La salida del Movimiento de la FIMEM, votada en asamblea extraordinaria del mes de noviembre de 1998.
- La participación de elementos del MEM en una “*task force*” para el 1º Ciclo de Enseñanza Básica, organizada desde el Departamento de Educación Básica del Ministerio de Educación.
- La participación de 3 profesores del Movimiento como consultores de los programas de la Inspección General de Enseñanza.
- La participación de algunos profesores y Educadores de Infancia en la producción de las Orientaciones Curriculares y de otros documentos del ámbito socio-educativo de la Educación de Infancia.
- La producción de documentos del programa y materiales de apoyo a la formación de los profesores del 1º Ciclo de Enseñanza Básica y Educadores de Infancia, por parte de docentes del Movimiento, en el ámbito del Lenguaje Escrito.
- Elementos del MEM integran el programa de “Red de Bibliotecas Escolares”, en cuyo ámbito fueron producidas 5 publicaciones.
- Varios elementos del Movimiento integran la estructura regional del sistema nacional de educación.
- En los últimos años se amplió, considerablemente, la participación de docentes del MEM en las instituciones de formación inicial de profesores en la Enseñanza Superior, además de la participación como formadores en la estructura de formación continua de los Centros de Formación continua.

---

<sup>27</sup> La mayor parte de la información que presentamos fue conseguida mediante conversación telefónica realizada el día 22 de abril de 1999, con el profesor Sérgio Niza.



- Colaboración de elementos del Movimiento en la revisión de los currículos del 1º Ciclo de Enseñanza Básica.
- Publicaciones de artículos en la Revista Inovação, en la Revista Noésis, en la Revista del Sindicato de Profesores, en la Revista Palavras de la Asociación de Profesores de Portugués y en la revista de la Asociación de Profesores de Matemática.
- Colaboración, a través de protocolos, con los Ayuntamientos de Oporto, Lisboa, Arraiolos y Faro.
- Participación de elementos del Movimiento en la instalación y supervisión de 3 centros de recursos en el ámbito del protocolo de colaboración con el Ayuntamiento de Lisboa.
- Participación de cuatro elementos del MEM en el organismo estatal responsable de la formación continua a escala nacional (Consejo Científico-Pedagógico de la Formación Continua).

## CULTURA:

Los datos que recogimos en esta categoría fueron producidos a partir de un pedido concreto que formulábamos a nuestros entrevistados.

Varios de nuestros interlocutores dejaban ver que este tema ya había sido objeto de reflexión y discusión previa en otras ocasiones. No detectamos contradicciones en las respuestas. La profundidad de elaboración del concepto presentaba una diversidad de niveles. Posiblemente, aquéllos que demostraban una consciencia crítica más aguda presentaban una elaboración más cuidada del concepto.

Reunimos en tres grupos una serie de palabras, proferidas por estos profesores, que por la riqueza de su significado, pueden reflejar el concepto de la cultura del Movimiento:

- *Identidade, herança, história, marcas, poder nomear, código próprio.*
- *Afecto, convivialidade (com viver), participação, comunicação, comunidade.*
- *Construção, re-criação, percurso, dinamismo, provocação, confronto.*

El primer conjunto evidencia una dimensión más estable (la herencia) del concepto de cultura, el segundo conjunto corresponde a un ámbito más relacional (el grupo) y el último conjunto se refiere a una idea de crecimiento (lo dinámico) del concepto que estamos tratando.

Recordemos la definición propuesta por Edward B. Tylor (citado por Bernardi, 1978, p. 24) del concepto de cultura, en la perspectiva antropológica: “*la cultura es el complejo unitario que incluye el*

*conocimiento, la creencia, el arte, la moral, las leyes y todas las otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad.”*

Bernardi en el análisis que elabora sobre el concepto de cultura, perspectiva a ésta como “*un todo coordinado y sistemáticamente integrado.*” Este autor considera la cultura en su función de *modelar* la personalidad del individuo, al mismo tiempo que éste participa activamente en su creación y en su manutención (1978, p. 25).

En las elaboraciones que nuestros entrevistados presentan cuando analizan la cultura que el Movimiento fue construyendo, encontramos referencias a una construcción (un todo, un edificio, una estructura) teñida de afectos, que consideran que alcanzó un punto consistente de desarrollo, y que se constituye en plataforma para el crecimiento.

La herencia es reconocida y valorada, siempre que pueda resistir a las exigencias del análisis crítico sistemático.

Porque pretenden una construcción abierta y dinámica, consideran que se mantendrá esta cualidad en la medida en que sea capaz de permanecer abierta y dispuesta a la confrontación en el contexto de las exigencias del mundo actual. Estos profesores confiesan que es el encuentro con otros, con otras ideas y valores, lo que mantiene viva a esta estructura.

Nuestros interlocutores evidencian que son conscientes del hecho de formar parte del grupo (comunidad) que interviene en la reconstrucción (re-creación) de este edificio. De allí, el sentido de pertenencia muy fuerte.

El primer aspecto que vamos a analizar corresponde a la dimensión de lo dado, lo ya construido. Es decir, el reconocimiento de la herencia pedagógica que fueron construyendo, los integrantes de este Movimiento, durante décadas y con esforzado trabajo cooperativo.

Según la profesora Inácia Santana, una cosmovisión amplia subyace a los aspectos más visibles y superficiales, como son las técnicas e instrumentos utilizados en el ámbito del trabajo pedagógico del Movimiento:

*“O modelo do Movimento não é um conjunto de estratégias, de técnicas e de instrumentos. É, de facto, uma cultura, um conjunto de valores democráticos, esta forma de estar, esta forma de nos relacionarmos com os alunos, de ver a escola, de perspectivar a escola e a nossa profissão. Tudo isto é a cultura do Movimento. De facto, só pôr em prática um conjunto de técnicas e de estratégias que fazem parte do modelo, não é suficiente.” (01-04-98).*

Esta concepción de cultura del Movimiento pasa por el reconocimiento del camino ya trillado, es decir por el trabajo llevado a cabo:

*“Havia muita coisa feita. Havia todo o trabalho do Sérgio, havia o trabalho da Rosalina. Havia a reflexão que eles tinham. Muita coisa estava feita.” (Júlia Soares - 07-01-98).*

Se reconoce la necesidad de la construcción de una cultura porque constituye un elemento esencial para sustentar y encuadrar el trabajo pedagógico que llevan a cabo los miembros del Movimiento que estamos analizando:

*“... se nós não nos conseguirmos construir como cultura... ficaremos com os aspectos, que poderíamos considerar, mais instrumentais de uma pedagogia. Aquilo que pode, historicamente, ficar como marca, o mais do que isso, o que pode de certo modo determinar os avanços, é sermos uma cultura, é o sermos um espaço de encontro e o tal espaço de convivialidade, um espaço de reflexão e, sobretudo, um espaço de desafio mútuo. Porque aquilo que caracteriza uma cultura, são as referências, na há dúvidas. Uma cultura caracteriza-se por referências, por tradições, por elementos que unificam.” (Nº 10 - 11-02-98).*

Los puntos de partida para la innovación o la base que sustenta la construcción de la pedagogía requieren, para nuestros interlocutores, un elemento de apoyo o una referencia: el reconocimiento del tra-

bajo ya hecho por los colegas de la profesión. En esta línea entendemos la afirmación del profesor Sérgio Niza:

*“... tal como em toda a cultura, temos uma herança. Já sabemos que os que vêm herdam coisas que já estão construídas pelos mais velhos, e que lhes dão, e que estão disponíveis, e que não escamoteiam nada, e que não escondem nada... Há, por um lado, essa herança cultural, esse conjunto de maneiras de fazer, de segredos da profissão, de modos de organizar o trabalho, de ideias, de valores, de princípios, como numa cultura. É mesmo uma cultura.” (01-05-98).*

La profesora N° 2 menciona la existencia de referencias que, al mismo tiempo de constituir un elemento flexible, también se mantiene estable. Así, se posibilita que la integración de una diversidad de itinerarios personales prosigan en su dimensión de originalidad:

*“... Construimos, com certeza, marcas que são sempre a mesma cultura. As marcas que também eu imprimo naquilo que eu acredito, naquilo que eu desejo. Mas depois cada grupo tem os seus interesses mais para um lado, mais para outro. Cada grupo constrói, não há dúvida nenhuma, a sua cultura, embora haja uma linha que atravessa. O próprio modelo leva a isso. Eu julgo que no Movimento é muito semelhante a isto. Há muitos afectos. Há princípios filosóficos, princípios éticos, o Sérgio está sempre a falar em ética, que nos unem. Mesmo que nem todos nós, muitas vezes, entendamos esses princípios, pelo menos, nós tentamos cumpri-los. E depois há aquilo que nós vamos aprendendo em conjunto e que não é, com certeza, só a profissão.” (22-12-97).*

La percepción de la cultura del Movimiento como estando en un estado de permanente elaboración demuestra la característica de flexibilidad en su estructura interna y la característica de apertura para el contexto en el cual está integrada. El desarrollo de esta estructura alcanzó un nivel de solidez que permite aceptar desafíos, lo que posibilita su crecimiento dinámico:

*“É um edifício que está em permanente expansão e construção, mas o ponto onde chegou, nós consideramos que é um ponto consistente. Nos identificamos com o aqui e agora do Movimento. Não é um acaso.” (Sérgio Niza - 01-5-98).*

Este profesor detecta dos sentidos con relación a la cultura del Movimiento. Por una parte:

*“... tem o sentido da cultura das organizações. Somos uma organização. Por isso conseguimos existir ao longo destes anos todos e afirmarmo-nos como organização.”* (01-5-98).

Considera que la estructura que se va construyendo se apoya en:

*“Uma organização que, felizmente, conseguiu ir resistindo à burocratização. Não se burocratizou muito o que significa que conseguiu também ser bastante flexível para as pessoas, que não aprisiona demasiado as pessoas em teias burocráticas. Se aprisionasse, provavelmente, seríamos menos, e não podíamos ter crescido como crescemos nos últimos anos...”* (01-5-98).

La dimensión de flexibilidad, que señalamos, se traduce en la condición de respeto por las personas que forman parte de este Movimiento:

*“A organização não pesa muito, e respeita-as. É tão flexível que respeita as diferenças das pessoas, os afectos, a sua identidade, não impõe uma destruição da sua identidade anterior, da sua história anterior como profissional”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

El otro sentido de cultura, para el profesor Sérgio Niza, en la línea de una lectura institucionalista, tiene que ver con la existencia de una estructura que constituye una base para la identificación:

*“Sinto que, porque há uma organização, há a possibilidade de uma identificação, que já não é da ordem tanto da organização, mas do lado da instituição. Quer dizer, do lado dos valores, das ideias, dos princípios. Do lado mais substancial e espiritual da cultura...”* (01-05-98).

Este sentido de instituir los valores y los principios se aproxima de la lectura del profesor N° 10, que subraya la perspectiva de búsqueda de sentido de la profesión y del trabajo pedagógico:

*“E também uma busca permanente de encontrarmos sentido para o que fazemos. Não é fazer, é encontrar sentido para o que fazemos. Eu acho que é uma questão fundamental...”* (11-02-0-98).

Los frutos de la construcción de esta estructura que estamos analizando, además de constituir una preciosa orientación para decisión de principios y estrategias, se materializan, también, en el trabajo del día a día:

*“... porque somos um grupo com uma forte identidade (disse uma forte identidade, deve ser uma forte cultura). Temos valores, princípios, normas de vida, ideias, formas de resolver o dia a dia da profissão, segredos da profissão. Tudo isso são atributos da cultura.”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

La construcción pedagógica a que hacemos mención, entendida como proceso, o camino, se reviste de la singularidad de las características del grupo humano a que pertenece:

*“...cultura é uma história, é a história vivida em comum por um povo, por uma instituição. Com marcas muito próprias desse povo, dessa instituição, desse grupo, que acabam por ser referências para todos nós... no Movimento isso acontece, não só as referências das pessoas... o Sérgio (Niza) claramente...”* (Nº 2 - 22-12-97).

El substrato axiológico que subyace al edificio a que hacemos referencia se presenta como el fundamento de la cosmovisión de las personas que estamos analizando:

*“... há as ideias fortes, as ideias filosóficas, a filosofia que está por trás, não só do modelo mas também da nossa vida que nós temos em comum, em conjunto.”* (Nº 2 - 22-12-97).

Así, adquiere su natural sentido la dimensión de coherencia entre la vida personal y la vida profesional de los profesores comprometidos con los ideales del Movimiento:

*“... aquilo que defendemos na filosofia, nós pretendemos defendê-lo também dentro do Movimento, na nossa relação com os outros, na nossa honestidade intelectual, de grande amizade, de profunda amizade.”* (Nº 2 - 22-12-97).

El compartir un código propio pasa a constituir un elemento de relación y de *complicidad*, que denota un itinerario común:

*“... tenho a certeza absoluta que há ali palavras, que são palavras-chaves, que passam naquele grupo, que não se passam noutros grupos... isso tem a ver com coisas que se passaram na nossa vida.”* (Nº 2 - 22-12-97).

Sérgio Niza nos recuerda el papel de la palabra como evidencia de las ideas y principios que una persona propugna:

*“Nós temos um discurso, que é aquilo que mais marca uma cultura. O nosso discurso pode ser conhecido... posso não identificar uma pessoa como sendo do Movimento porque não a vi antes, ou porque me esqueci dela, mas se eu a ouvir falar, eu sei que ela é do Movimento. Temos uma forte cultura, se quiser.”* (01-05-98).

La palabra, próxima del sentido que le daba Paulo Freire, de cada uno poder decir *su palabra*, de utilizar la palabra para atribuir nombres y de utilizar la palabra para apropiarse de su obra:

*“... se está a construir um património, uma cultura. Essa cultura tem que ser visível, tem que dar-lhe um nome, tem que poder identificá-la. Tens que poder separar de outras coisas para valer a pena manter-se numa instituição que cria coisas e depois ver que cria coisas...”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

Un segundo aspecto que encontramos en el concepto de cultura que estamos a analizar tiene que ver con el ámbito relacional. Es decir, de encuentro y de diálogo.

La profesora Nº 2 subraya la dimensión de la afectividad como un componente esencial de la cultura del Movimiento:

*“... há uma disponibilidade de afectos muito grande. Não há cultura sem afecto.”* (22-12-97).

En la misma línea interpretamos la declaración del profesor Nº 10, que refiere el papel destacado de la dimensión relacional:

*“Essa quase obsessão pelo encontro, pelo diálogo, pela escuta, pela amizade, pelo afecto. Isso tem sido marcante para a tal cultura.”* (11-02-98).



La intención de construir un grupo, de trillar un camino común, aparece desde la génesis de este colectivo que estamos analizando. Así, nos recuerda la profesora N° 2:

*“... tínhamos um grupo já com aquela ideia de uma comunidade a construir um percurso.” (22-12-97).*

La construcción de confianzas y afectos impregnan el lado profesional y, como consecuencia, también la totalidad de persona:

*“Nós contamos uns com os outros, não só no aspecto profissional, que é muito importante e relevante, mas a verdade é que juntamente com o profissional vêm outras coisas.” (N° 2 - 22-12-97).*

Una construcción, con la envergadura de la que estamos analizando, sólo puede ser, inevitablemente, colectiva y elaborada sobre el sudor de la reflexión sistemática:

*“É um esforço muito grande de reflexão e de vontade. Há os que se vocacionam mais para dar os nomes às coisas e aproximar, como por exemplo, entre outros, eu. Mas as pessoas têm plena consciência que eu não construo o Movimento.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

La lectura del profesor Sérgio Niza resulta pertinente, en dos sentidos. Por una parte (y vamos a analizarlo mejor cuando tratemos la dialéctica teoría - práctica), la construcción del Movimiento no se restringe a la teorización que se hacen sobre las prácticas. Podemos arriesgarnos a afirmar que el Movimiento son (también) sus prácticas fundamentadas.

Por otra parte, en ocasiones donde el Movimiento adquiere una difusión pública, suele ser este profesor que aparece con mayor visibilidad, por razones históricas y, también, por su contribución significativa en la fundamentación teórica del trabajo del MEM. No obstante,

insistimos en esta interpretación de construcción colectiva. En otra parte del trabajo, volveremos sobre este aspecto.

La cultura del Movimiento como producto de un trabajo colectivo deviene del aprovechamiento de un espacio de encuentro de personas (con licencia de redundancia, ya que sólo entre personas acontecen encuentros). La lectura del profesor N° 10 nos ayuda a comprender este aspecto, que él considera decisivo:

*“Entendo por cultura aqui, um espaço de encontro, um espaço de convivialidade (no grande sentido da palavra), de conviver, de viver com. Esse espaço de convivialidade, um espaço de troca intenso, ser um espaço de reconstrução sistemática de percursos de vida e, naturalmente, também de percursos científicos, de nossa ciência, da ciência do educar. Isso parece-me fulcral, essa clarificação.” (11-02-98).*

La tercera dimensión que detectamos se relaciona con un aspecto de dinamismo, de apertura a las propuestas provenientes del exterior, de disposición para la innovación y de disponibilidad para la confrontación honesta:

*“... isto é que eu acho que é cultura: é discutir as coisas, fazer ver outra dimensão...” (N° 2 - 22-12-97).*

La participación de las personas en la construcción y reconstrucción de las estrategias y conceptos que constituyen la referencia pedagógica se realiza a través del análisis crítico permanente a que someten a su práctica pedagógica.

La percepción de la característica de progresión permanente de la estructura pedagógica del Movimiento constituye un motor del trabajo individual y colectivo de estos profesores. Así, esta intervención activa de los profesores a través de la reflexión, resulta un camino para la apropiación de la cultura que estamos analizando:

*“Esta questão de nós termos no Movimento a consciência de que nós estamos a construir o Movimento, e que não é uma coisa acabada, sempre tem que se ir, permanentemente, aperfei-*

*çoando, é uma coisa muito extenuante porque nós nunca estamos sossegados.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

La herencia recogida no constituye un impedimento para el desarrollo de la innovación. Por el contrario, constituirá una base sólida en la cual apoyarse. Será a partir de esta plataforma que se irán instituyendo los caminos singulares de desarrollo profesional:

*“... eu acho que a cultura que o Movimento tem construído... é que não é nada dogmático. Não há, à partida, uma cartilha, uma bíblia, que diga é assim, assim. As coisas vão-se instituindo..” (Odete Xarepe - 02-05-98).*

El permanente desafío, la descubierta y la re-creación alimentan el camino profesional de los profesores que están embarcados en el Movimiento:

*“... há este lado duma cultura que não tem que lutar mais pela conservação, mas pela construção. Uma cultura que se quer em progresso permanente, em desenvolvimento permanente. Isso é que dá muito prazer, senão cansávamo-nos muito da rotina.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

El respeto por la singularidad, por los proyectos de cada uno constituyen balizas fundamentales en el desarrollo profesional, que son valoradas por estos profesores. Al mismo tiempo, se procura recuperar (aprovechar) la riqueza ya construida, como alternativa para evitar *la reinención de la rueda*:

*“As pessoas têm sempre a possibilidade de introduzir a sua dimensão pessoal e a sua criatividade... aquilo não é para repetir. O que existe no Movimento não é para repetir. Para uma pessoa que entra é o primeiro passo, é o começar. Para começar, tem um conjunto de instrumentos e formas de organização a sua disposição e pode facilitar a vida, pode começar por aí. E isso é uma aquisição, não é uma acaso.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

La tensión permanente que genera la apertura, es utilizada como alimento para mantener despierta y atenta a la cultura que se va construyendo:

*“(o que mais) caracteriza uma cultura é o permitir-se ser espaço de encontro e ser esse espaço de provocação. Porque se não a cultura morre. A cultura que só vive da tradição, só vive de marcas do passado, de referências exteriores, morre. Eu penso que a nossa pedagogia é uma cultura viva. É uma cultura em construção. Isso me parece extremamente importante. E aliás, é por isso que só sobreviveremos se estivermos abertos, porque se mantivéssemos uma dimensão elitista nunca nos poderíamos confrontar com o diverso, com provocação dos outros que nos chegam por outras vias, por outros caminhos.” (Nº 10- 11-02-98).*

Veníamos encontrando hasta aquí diferentes aspectos que enfatizaban, en este concepto de cultura, las dimensiones de herencia, de construcción cooperativa y de valoración positiva de una dimensión que constituye una puerta abierta para el desarrollo, el crecimiento, una garantía para la permanencia de la vida en este edificio que resulta ser la cultura del Movimiento.

El profesor Nº 10, en relación con este último aspecto, propone una lectura de un concepto de educación muy interesante que se articula adecuadamente con el concepto de cultura que venimos trabajando:

*“...emancipar, promover, provocar. Esta trilogia vem ao encontro da prática do Movimento, da pedagogia que nós temos, uma pedagogia de emancipação, de tirar a mão, do libertar, de fazer cidadão, a ideia de promover, de fazer avançar, da implicação social da nossa cultura pedagógica e o provocar, que o Sérgio, já neste momento, acrescenta...” (11-02-98).*

Para acabar esta parte, consideremos la declaración de este mismo profesor que, por una parte, señala la necesidad de una cultura que se caracterice por una amplitud de principios y que responda a una dimensión integral del hombre.

Por otra parte, nuestro interlocutor defiende, sin tapujos, la existencia de una puerta abierta para asumir las consecuencias de cualquier crítica honesta que se pueda dirigir a la cultura del Movimiento. Si esta estructura, o parte de ella, no es capaz de resistir los embates de las exigencias del mundo de hoy, o evidenciar la capacidad de reestructurarse, rejuvenecer o adaptarse, entonces, no tiene sentido mantenerla:

*“... a nossa cultura pedagógica tem carácter universalizante. Isto é, não pode ser só para determinadas condições. Ela tem que ser uma pedagogia capaz de responder aos desafios duma humanidade. Não pode servir só para meia dúzia de pessoas com meia dúzia de condições. Os novos desafios, quer do ponto de vista científico, quer das ciências exactas, quer da ética, esses desafios têm que ser, sistematicamente, incluídos, reflectidos, trabalhados, sem termos medo de pôr em causa ou de abandonar alguns aspectos que poderão ser referenciados, mas que a própria evolução da humanidade e das ciências poderão questionar. Se a nossa cultura não for assim, se a nossa pedagogia não se deixar questionar e não for capaz de reestruturacões permanentes, de se adaptar e de incluir os desafios, eu penso que deixa de ter sentido. Eu, pessoalmente, deixaria de estar interessado...” (Nº 10- 11-02-98).*

Destacamos el sentido de construcción permanente, en la que todos son llamados a participar.

## LA DIALÉCTICA TEORÍA - PRÁCTICA:

Ahora vamos a dedicarnos al análisis de las declaraciones de los profesores que entrevistamos con relación a los momentos y características del proceso de teorización en que se empeñan, con vistas a la fundamentación del modelo pedagógico que nos ocupa.

Es interesante atender la definición que se atribuye a la palabra dialéctica. Según el diccionario de la lengua portuguesa de responsabilidad de J. Almeida Costa e A. Sampaio e Melo (6ª edición de Porto Editora, 1991), el vocablo dialéctica se define como “*arte de argumentar ou discutir; arte de raciocinar; demonstração ou raciocínio rigoroso; (pej.) argumentação especiosa e subtil; (fil.) dedução a partir de proposições simplesmente prováveis (Aristóteles); lógica formal (Escolásticos); lógica de aparência (Kant); processo pelo qual o pensamento (que se confunde com o ser) se desenvolve segundo um ritmo ternário: tese, antítese, síntese (original de Hegel e que Marx adoptou); modernamente, processo de um pensamento que toma consciência de si mesmo e se exprime por afirmações antitéticas que uma síntese englobante procura reduzir;...*”

La definición que está más cercana al concepto de dialéctica, que adoptamos, se encuentra en el ámbito de la propuesta hegeliana e marxista, y en la línea que encierra el sentido de contribución para el emerger de la síntesis.

El grupo que estamos a estudiar deja ver que posee una grande tradición de reflexión sobre su trabajo pedagógico. Los hábitos intelectuales, que fueron construyendo, presentan características que evidencian la existencia de diferentes niveles de profundidad.

Refieren la superficialidad que representa el permanecer en niveles que se centran, apenas, en el análisis de las técnicas e instrumentos pedagógicos. Persiguen una dimensión de mayor profundidad.

Detectamos, también, el empeño en la construcción de un vocabulario pedagógico, que sea útil para dar nombre a sus actos del cotidiano escolar, en el sentido de operacionalizar los conceptos que van elaborando. Es decir, “*dar nome às coisas para agarrar a realidade.*”

Un aspecto que es mencionado por varios de nuestros interlocutores tiene que ver con la necesidad de que el proceso de reflexión sobre el trabajo de la práctica pedagógica sea realizado, fundamentalmente, en el contexto de un grupo.

La necesidad de confrontación con otros es una constante en las declaraciones de nuestros interlocutores, aunque este proceso resulte costoso porque implica un grado de exposición, personal y profesional, que puede generar inseguridad.

Son conscientes de la existencia de diferentes niveles de progresión en la tarea de reflexión. Confiesan que, muchas veces, en los inicios de su compromiso con las propuestas del Movimiento, se dejaban llevar por la intuición y la confianza, más que por una clarificación elaborada de las razones pedagógicas.

Refieren las dificultades que derivan de la pretensión de transferir principios, a los que adherían, para una situación pedagógica concreta, singular y diversa, en la que se encontraban.

La mayoría de estos profesores reconoce la existencia de un papel decisivo desempeñado por uno de los fundadores del Movimiento, en la tarea de fundamentar y desafiar para el desarrollo permanente a las prácticas pedagógicas del MEM. Nos estamos refiriendo al profesor Sérgio Niza.

Las declaraciones de nuestros interlocutores que, alguna vez, desempeñaron sus actividades profesionales en el Centro de A-da-Beja, institución cuyo trabajo ya referimos en otros apartados, nos muestran formas de trabajo y de organización que pueden constituir la génesis de parte del trabajo del Movimiento, en el ámbito de la elaboración de un proceso de fundamentación.

La profesora Júlia Soares recuerda de ese tiempo el trabajo, en equipo, de reflexión y construcción de la pedagogía que era desarrollado en la institución que referimos:

*“... em A-da-Beja... havia muita prática da pedagogia do MEM, prática muito refletida, muito partilhada, muito discutida quer em pequenos grupos, quer no seio da equipa. Havia uma grande colaboração mesmo a nível pessoal entre os técnicos.” (07-01-98).*

El proceso que se utilizaba en esos primeros momentos, pasaba por la descripción del trabajo pedagógico realizado con sus alumnos:

*“... era fundamental reflectir, mas reflectir a partir duma descrição. Elas (as professoras de A-da-Beja) teriam de mostrar como se eu estivesse a ver as coisas que se passavam, o que é que faziam no plano da pedagogia, como é que corria o trabalho e os incidentes críticos, coisas que aconteciam com os meninos. Descreviam e depois reflectíamos... para elas como profissionais se implicarem.” (Sérgio Niza - 24-09-98).*

Estas declaraciones son corroboradas por el profesor José Júlio Gonçalves, que explicita el camino para la implantación de ciertos comportamientos relacionados con la construcción de hábitos de reflexión:

*“... em A-da-Beja... fazíamos sessões com o Sérgio (Niza), fazíamos análise das práticas: está a correr bem, está a correr mal. Fazíamos isso formal e informalmente. Uma coisa que a gente sempre ritualizou foi a hora do café, enquanto os miúdos estavam no intervalo, nós deixávamos os miúdos um bocadinho e falávamos uns com os outros. Ainda hoje fazemos isso: o que é que estamos a fazer, se há um problema qualquer, vamos pondo os problemas uns aos outros ou um a um ou dentro do grupo. E falamos das coisas, para tentar desbloquear qualquer*



*coisa... Isso fazia-se muito em A-da-Beja. E eu acho que isso permitiu, de facto, dar passos enormes, cimentar rituais, instrumentos, técnicas. Acho que foi muito importante isso. Acho que foi extremamente rico...” (29-12-97).*

El desarrollo de estrategias para llegar a la reflexión a través de la utilización de técnicas como el estudio de casos, es valorado positivamente por nuestros interlocutores cuando recuerdan el trabajo de esos primeros momentos. Valorizan el papel del grupo en el proceso de reflexión:

*“... sob a supervisão do Sérgio Niza, a nível de equipa, fazíamos uma coisa que se chamava estudo de casos. Foi uma coisa extremamente importante também na minha formação... um investimento de equipa. Em cada sessão de trabalho, uma vez por mês, analisávamos um caso.” (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).*

En la línea de especificar mejor esta estrategia de trabajo nuestro interlocutor nos informa acerca del desarrollo de esta técnica. Llamamos la atención en relación con la apreciación que nuestro entrevistado realiza sobre las consecuencias en el Movimiento de la experiencia del trabajo realizado en la institución de A-da-Beja:

*“Quando tu falas de um caso de uma criança (é) pegar e, desde um ponto de vista social, falava a Assistente Social, desde um ponto de vista psicológico, falava a Psicóloga, desde um ponto de vista pedagógico... E depois analisávamos porquê é que isto aconteceu assim. Dávamos hipóteses, porquê é que é assim. O que é que ela faz. Que é que ela faz de positivo, de negativo. Foi uma coisa extremamente importante na pedagogia do Movimento.” (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).*

La estrategia utilizada para llevar a la reflexión sufrió una evolución, cuyas consecuencias también se notaron dentro del Movimiento, como vemos en las declaraciones de nuestros entrevistados:

*“... isso foi uma nova dinâmica e foi importante. É por isso que digo: há nas coisas do Movimento, no fundo, uma deslocação do “dizer as práticas para o escrever as práticas”. E é claríssimo.” (Sérgio Niza - 24-09-98).*

La evolución que referíamos tiende, también, a la producción escrita, lo que representa un verdadero desafío para un grupo que, como afirmábamos en otro apartado, se caracteriza por ser, enfáticamente, oral:

*“Mas nalguma altura nós temos que, também, começar a aprender a escrever as coisas do Movimento. Custa mais aprender a escrever as coisas, dá mais trabalho, mas as pessoas estão a fazê-lo aos poucos... Entre a geração do dizer e a geração do escrever pode criar-se aqui uma tensão. Creio que não nos demos muito ainda a possibilidade de escrever o que se diz, ou gravar o que se está a dizer e depois transformar em escrito.”* (Sérgio Niza - 24-09-98).

Los beneficios de la dialéctica teoría - práctica se extienden a la construcción del Movimiento como cultura, exigiendo también un permanente estar atento a la evolución de la realidad:

*“A cultura do Movimento está em permanente construção (em movimento) porque as práticas são alimentadas pela reflexão que, juntando-lhe contributos recentes das ciências da educação, a fortalece e actualiza.”* (Júlia Soares - 07-01-98).

En el proceso de reflexión se tiene en cuenta la evolución de la pedagogía. Podemos referir, en este sentido, la valoración que se hace de los aspectos más logrados que se pueden encontrar en el legado pedagógico, así como la recuperación de la herencia como punto de partida ya que, en algunos aspectos, se puede encontrar actualizada lo que puede ayudar a evitar la repetición innecesaria de la tarea de construcción pedagógica en aquellos aspectos en que se llegó a un punto consolidado (y así evitar la invención de la rueda).

Esta recuperación de los productos de la experiencia de la humanidad en el ámbito pedagógico constituye, en la perspectiva de nuestros interlocutores, una ocasión de re-creación con la mira puesta en adecuar las propuestas de respuestas a las (nuevas) condiciones del mundo de hoy:

*“... então, em vez de irmos buscar directamente à tradição do princípio do século, com as Escolas Novas, etc., vamos buscar coisas que foram experimentadas nesse tempo, mas que não se chamavam da mesma maneira... porque a realidade mudou, e tivemos que ir encontrar também, culturalmente, outros conceitos. O que não quer dizer que seja radicalmente diferente. Permanecem alguns objectivos, permanecem problemas, grandes linhas de tensão, que se resolvem com outras palavras e de outras maneiras... com aproximações, também, mais diferenciadas elas próprias. Não é exactamente da mesma maneira.”*  
(Sérgio Niza - 07-01-98).

La estructura que se procura construir, a través de la fundamentación del trabajo que se hace, reconoce la importancia del proceso de valoración de la palabra.

Entendemos aquí, el sentido de “*dizer sua palavra*” en la línea de considerarla como un instrumento para “*apreender a realidade*”. La carencia de un elemento fundamental como es la existencia de un bagaje conceptual que permita operacionalizar la realidad, limita el progreso posible en cualquier campo. Es una lectura en esta línea que encontramos en la secuencia del discurso de Sérgio Niza afirmando que en el Movimiento:

*“... temos um vocabulário muito mais alargado, quer dizer que sabemos dizer mais coisas do real, logo também existem mais coisas para nós, já que sabemos dizer mais coisas em pedagogia. Tornou-se o mundo da pedagogia muito mais complexo através da teorização e é para isso que serve. Fomos encontrando palavras para dizer as coisas e ao dizê-las, agarramos-las. E porque as dizemos, elas podem existir. Elas podem existir na nossa consciência. E só quando nós tivermos palavras é que as podemos arrumar na nossa memória. Efectivamente, enquanto não tivermos palavras para dizer as coisas, essas coisas mesmo que possamos intuí-las, se não as conceptualizarmos, não podemos operar sobre o real. Se o real não estiver dentro de nós, nós não podemos operar sobre o real. Em pedagogia é como no resto.”* (07-01-98).

El avance de la pedagogía se realiza gracias al trabajo de fundamentación que permite ir abriendo caminos. Así, entendemos el carácter de necesidad de la tarea de reflexión:

*“... precisamos da teoria como uma pessoa com sede precisa da água. Só se formos conseguindo dizer o real, dizer a realidade do acto pedagógico, dizer cada vez mais, e alargar cada vez mais o conhecimento sobre o acto pedagógico, melhor podemos conduzir a nossa profissão. É indispensável em absoluto a teorização sobre o acto pedagógico. É tão importante como o valor que damos à prática. Até porque não podemos avançar na prática se não tivermos maneiras de pensar, de pensá-la.”* (Sérgio Niza - 07-01-98).

Recordemos la relación intrínseca entre la definición de la profesión de profesor y la construcción de la pedagogía, que encontrábamos cuando analizábamos el concepto de formación, que se fue elaborando dentro del Movimiento.

La construcción fundamental que se pretende con el trabajo de reflexión sobre la práctica pedagógica consiste en un aprendizaje decisivo en el desarrollo de la pedagogía. Se trata de construir la profesión. Este aprendizaje pasa por el desarrollo de capacidades que permitan poder atribuir nombres o que posibilite el “*aprender a dizer a profissão*”:

*“Isso da mesa redonda em que nós dizíamos o que fazíamos todas as tardes, diariamente... é aprender a dizer a profissão. E de facto, durante muitos anos essa é uma dominante. Eu espero que ainda seja, que ainda dê vida.”* (Sérgio Niza - 24-09-98).

La adhesión a propuestas de formación centrada en la reflexión de la práctica pedagógica puede implicar un costo que se traduce en una mayor exposición del profesor que, para algunos, tal vez, no consiga ser soportada. El aliciente estaría dado por los beneficios en el desarrollo profesional de quien se encuentra involucrado en un proceso como el que estamos analizando:

*“... neste grupo, nem sempre era pacífica a análise crítica dos materiais. Embora penosa por vezes, era extremamente importante porque nos chamava a atenção e nos deixava a pensar na inutilidade de alguns, na falta de sentido de outros, nos erros que punham a nu a falta de conhecimentos. Dava vontade de continuar.”* (Júlia Soares - 07-01-98).

En este contexto, podemos entender mejor las afirmaciones que presentamos, en el apartado anterior, acerca de la relación de interdependencia intrínseca de los conceptos de formación y de profesor, defendida desde el Movimiento. La fundamentación del acto pedagógico forma parte del conjunto de balizas que orientan la profesión:

*“... há uma espécie de movimento, de dialéctica, de diálogo entre a construção da profissão, a pedagogia, em sentido global e abstracto, e a construção da pedagogia que é o efeito da construção da profissão, no caso do Movimento, e do diálogo com os contextos da vida prática e dos saberes construídos. São alimentos instrumentais para aperfeiçoar aquele ser em profissão, aquele ser que é um profissional. Há aqui... algo que tem a ver com uma visão quase existencial da profissão.” (Sérgio Niza - 07-01-98).*

Los riesgos inherentes a la falta de desarrollos de hábitos de reflexión, sobre la profesión y el acto pedagógico, son evidenciados en la declaración siguiente:

*“Ou nós temos um vocabulário e temos um conjunto de conceitos alargados para dizer uma boa parte da imensa complexidade do acto educativo, e então podemos progredir, ou se a nossa armadura conceptual é muito reduzida, o mundo de fantasmas do acto educativo continua a ser imenso e provoca muitíssima mais ansiedade e muito mais medo. E ficamos mais paralisados, não podemos avançar, progredir, continuar.” (Sérgio Niza - 07-01-98).*

Recordemos a Van Manen, que referíamos en la primera parte de este trabajo, cuando proponía una lectura que comprendía diferentes niveles que se pueden alcanzar a través de la tarea de pensar la profesión.

La falta de elementos que permitan avanzar en la fundamentación de nuestro trabajo, implicaría el riesgo de permanecer en el primero estadio de desarrollo, que se refería al nivel de las técnicas, materiales e instrumentos pedagógicos, sin llegar a preguntarse los por-

qué (y para qué) de los mismos. En esta línea entendemos la expresión siguiente:

*“... o não ter, às vezes, vocabulário para agarrar certa dinâmica das coisas, certos rituais pedagógicos faz correr riscos como, por exemplo, usar determinadas técnicas ou determinadas estratégias ou investimentos e poder deixar de os usar porque a pessoa não aprendeu o sentido daquilo, e como não colocou aquilo numa dinâmica mais vasta, num enquadramento mais vasto, podem deixar de o ter...”* (Sérgio Niza - 24-09-98).

La precariedad del hacer pedagógico es evidenciada por nuestro interlocutor. De allí, la importancia que se atribuye a una base conceptual que lo fundamente:

*“... porque as práticas esgotam-se com as pessoas. As práticas na têm existência por si. O que pode ter existência independente das práticas é um discurso sobre práticas. E se estiver escrito, tanto melhor, pode passar. Mas as práticas como práticas esgotam-se no momento, como um acto teatral. Acabou ali, agora já não há mais peça, agora vamos montar outra. É assim tão precária.”* (Sérgio Niza - 07-01-98).

Podemos entrever, en la cita siguiente, una de las razones de la permanencia (y persistencia) de una cultura pedagógica a la que, sus constructores, le han impreso un carácter, esencialmente, oral.

Recordemos que, en otra parte de este trabajo, nuestros interlocutores reconocían los problemas que surgían en la formación derivados de la insuficiencia intrínseca de los descriptivos de prácticas.

Siendo así, si lo escrito no traduce lo que estos profesores hacen (como se ve en la poca fuerza formativa que encuentran en los escritos) y lo que define el carácter del grupo se puede conservar a través de una relación más dinámica, como son los encuentros, podemos encontrar alguna razón por la que muchos de nuestros interlocutores, hasta hace poco tiempo, no sentían necesidad de la traducción escrita de su trabajo, ni de escribir la fundamentación de su práctica.

En este sentido podremos entender la expresión que presentamos:

*“... A escrita... tem sempre autonomia em relação às práticas das pessoas... nunca um texto reproduz as práticas de ninguém. Confundir uma prática com um escrito sobre uma prática é um erro brutal. As práticas são as práticas e o que se escreve sobre as práticas, escreve-se a partir das práticas. Nunca se escrevem as práticas... a escrita não tem capacidade para tirar fotografias em movimento, não está vocacionada para isso.”* (Sérgio Niza - 07-01-98).

La presión que representó el aumento del número de miembros del Movimiento que, como vimos, acaeció en los últimos años, vino a poner de relieve, otra vez, el problema de encontrar formas de aprehensión (y divulgación) de la reflexión que se realizaba sobre el trabajo que se hacía:

*“... Também eu... hesitei em determinada altura em pôr-me a escrever porque com esse medo que nós temos de que parecesse uma coisa já reificada, coisificada. Mas, não tem sustentação, estes juízos não se podem sustentar porque como é que... se tu pensas que é o último que se está a fazer, isso tem que se passar a escrito, mais tarde ou mais cedo, quer porque a dimensão do Movimento já não dá para nós falarmos situados no pequeno grupo, e porque temos que comunicar também por escrito...”* (Sérgio Niza - 24-09-98).

La respuesta que se encuentra a esta cuestión se evidencia en la cita siguiente:

*“... A única saída é pormo-nos a escrever... e ter sempre presente que os estudos são para refazer e que nunca é o último escrito, é sempre o primeiro e daí a obsessão que eu tenho na escrita, que nunca me serve, que já não é aquilo, tenho agora que escrever outra. Pôr mais pessoas a escrever quer sobre o Movimento, quer a partir do Movimento...”* (Sérgio Niza - 24-09-98).

Encontramos la preocupación por mantener las potencialidades de comunicación del instrumento que es lo escrito, para dar sentido al proceso de recoger la reflexión que se va haciendo sobre el trabajo del Movimiento.

La utilización de lo escrito, como vehículo para llegar de manera más amplia, exige el cuidado de articular las necesidades de progresión del edificio conceptual del Movimiento con las contribuciones que se origina en otros sectores de la realidad. Un cuidado semejante encontramos en la cita siguiente:

*“Não podia fazer uma coisa muito desligada das práticas possíveis porque não teria ressonância, não haveria diálogo comigo, não haveria empatia, não haveria aproximação... tento colocar isso na dinâmica, na evolução histórica das Ciências da Educação, nas perspectivas da Sociologia, das Didáticas, etc., na discussão que existe actualmente sobre isso.”* (Sérgio Niza - 24-09-98).

Veníamos recordando una serie de riesgos potenciales que acompañan el proceso de (falta de) reflexión, es decir, de fundamentación de las prácticas. Mencionábamos, en otro apartado, que los caminos de la reflexión pasan (en algunos casos, se inicia), en el nivel de los instrumentos, técnicas y materiales pedagógicos. Aunque consideramos que este nivel corresponde a un estadio más superficial, no queremos dar a entender que no resulte fundamental la reflexión que a él se dedica, como se evidencia en la declaración siguiente:

*“... podem-se perder instrumentos fundamentais da dinâmica porque não se lhe deu sentido ou o nome já está tão gasto.”* (Sérgio Niza - 24-09-98).

La falta de reflexión sobre el trabajo que se realiza trae consigo riesgos de transformar la actividad docente en un sin sentido o, por lo menos, caer en la rutina anodina:

*“... se nós, de facto, não podemos descrever ou ter um entendimento sobre determinada prática, ela pode-nos escapar, como se fosse uma coisa indiferente fazer isto ou fazer aquilo.”* (Sérgio Niza - 24-09-98).



El profesor Sérgio Niza nos advierte, también, del riesgo de enfatizar la dimensión fundamentalista que, eventualmente, podría subyacer al edificio teórico en que asienta el Movimiento:

*“... seria perigoso que essa construção (teórica do modelo) revertesse para um catecismo e se transformasse numa operação catequética...” (24-09-98).*

La orientación que se procura dar, en la perspectiva del profesor Sérgio Niza, al proceso de reflexión es que apunte hacia el desarrollo del modelo pedagógico. Es decir, la fundamentación tiene que servir, también, como desafío para la progresión:

*“...faço uma descrição crítica de maneira a que gere algum incómodo nas práticas actuais. Senão também ficávamos todos satisfeitos...” (24-09-98).*

El inicio de un proceso de innovación en el trabajo pedagógico de los profesores puede ser hecho, algunas veces, apoyándose en una clarificación parcial, desde el punto de vista racional, con relación a la envergadura del proceso de cambio en el que se embarcan.

Vemos, en las declaraciones de nuestros interlocutores, referencias a situaciones que evidencian, que algunas de las decisiones que tomaban, para las progresivas alteraciones en su manera de trabajar en el ámbito pedagógico, estaba impregnado de una carga de emocional, que superaba la dimensión racional. Tal vez, se apoyaban para avanzar en estas decisiones, en un ambiente que les inspiraba confianza. Quizás, estas decisiones eran orientadas por la intuición con que procuraban la aprehensión de algunos valores que balizaban su trabajo:

*“... eu sentia que, muitas vezes no MEM, as pessoas não sabiam explicar bem por que é que faziam aquilo. Havia o fazer porque fazemos assim, sem que o sentido fosse claro...” (Nº 16 - 07-04-98).*

Así, lo evidencia la profesora Júlia Soares:

*“Por isto, é que eu acho muito interessante no meu percurso no Movimento ter feito muitas coisas sem ter consciência delas e depois ter descoberto que não são tão inocentes como me pareciam, porque isto permitiu uma certa espontaneidade ao fazê-la e posteriormente uma reflexão que me ajudou a analisar não só o que já tinha feito mas também a analisar o que projectava fazer. E considero isto muito importante porque essa consciência me foi sendo dada no Movimento, com os outros, e em A-da-Beja. O modo como o Sérgio contextualizava, analisava e relacionava os factos, os problemas que levantava, e que me deixavam a pensar contribuíram e influenciaram-me pessoalmente e fizeram-me evoluir profissionalmente...” (07-01-98).*

La puerta de entrada en un proceso de innovación, que indica el profesor José Júlio Gonçalves, reúne características semejantes en cuanto a la insuficiencia de caracterización del desafío que se les presenta:

*“... aderi àquilo com muito entusiasmo, talvez com alguma inocência... uma certa ingenuidade, cheio de boa vontade. Ao longo do tempo, fui tomando mais consciência da importância daquilo...” (29-12-97).*

La educadora Marta Bettencourt indica un proceso similar, sugiriendo, al mismo tiempo, el valor de la reflexión en su traducción escrita:

*“... havia coisas que fazia e que não sabia bem porque é que as fazia. Não sabia pô-las em palavras. Ainda era muito insegura no contar... foi ao ter que escrever que organizei o discurso e que senti ter dado um grande salto profissional... o facto de ter que fundamentar a minha prática e ter que a escrever, foi fundamental para crescer enquanto profissional e pessoa...” (26-02-98).*

El profesor N° 16 elabora una respuesta a la cuestión que estamos analizando, especificando que la urgencia de las exigencias de la realidad pedagógica obligan, algunas veces, a tomar decisiones que, posiblemente, constituyen elaboraciones menos afinadas:

*“... estou convencido que há muitas das coisas que nós fazemos... resultam duma interacção com a prática e, às vezes, fazemos coisas que nem sequer ainda temos consciência daquilo que fazemos, mas que é a nossa resposta às situações concretas*

*do dia a dia. Mas, penso que apesar de serem muitas coisas, elas são uma minoria no conjunto da nossa acção. Eu estou convencido que a nossa acção é, sobretudo, uma acção racional... Eu penso que há os dois tipos de situações, não há um só. Mas penso que é predominante o lado racional, o lado do pensamento. Embora, muitas vezes possa ser um comportamento menos consciente... E acho que isso também acontece no Movimento.” (07-04-98).*

Otro problema que, frecuentemente, deriva de la dialéctica teoría - práctica, en cualquier dimensión que se considere, tiene que ver con la dificultad de traducir, para la realidad concreta que nos rodea, una propuesta que representa una estructura abstracta.

Nuestros interlocutores, recordando sus primeros tiempos en la profesión (y los primeros tiempos del Movimiento, incluso después del 25 de Abril), nos cuentan las dificultades para realizar la transferencia de los principios en que creían, para una realidad que procuraban dominar:

*“... as leituras que eu fazia eram leituras de princípios, de filosofias, não eram leituras de descrições de práticas... aquelas ideias a que eu aderi, eu aderiu desde esse ponto de vista... Como é que vou fazer isto na prática? Isso é que era já mais complicado. Aí é que o MEM depois me ajuda...” Nº 7 - 26-02-98).*

La educadora Ana Oliveira apunta problemas semejantes:

*“... já com o livro de Freinet foi a mesma coisa. Achei que era aquilo, mas não sabia como... Lembro-me de ter feito uma reunião para ver se alguém sabia como se fazia.” (05-02-98).*

La profesora Lurdes Pequito nos indica que, en situaciones parecidas, procuraba la resolución de esta cuestión proponiendo una respuesta que se aproxime a un equilibrio:

*“... eu gostava e aderiu, teoricamente. Claro que na prática, depois, era lixado. Enquanto eu aderiu, intelectualmente, a essas coisas, muitas das vezes do ponto de vista prático não conseguia pô-las em prática. Não era capaz, não tinha técnica... tinha que fazer o equilíbrio entre aquilo que sabia, que tinha feito sempre, aquilo que sabia fazer, bem ou mal, e aquilo*

*que achava que era bom, que era certo, mas que não era capaz de traduzir em concreto.” (18-04-98).*

La profesora Odete Xarepe (02-05-98) recuerda una situación de formación en la que recogió elementos interesantes para la alteración de su práctica pedagógica:

*“... foi uma semana de sonho, de trabalho intenso, sentimo-nos muito bem... sei que foi um grande balde de água fria quando a gente começou a trabalhar. Estávamos cheias de força, de entusiasmo, de motivação e quando começámos a trabalhar... e então agora?... transpor uma coisa feita com adultos para às crianças não era tão fácil...” (05-02-98).*

A lo largo de este trabajo, hemos apreciado el papel decisivo que juega el profesor Sérgio Niza en esta construcción colectiva. En otro apartado advertíamos del riesgo de pretender confundir, a veces, todo el trabajo inmenso de construcción cooperativa que requiere la participación de un grupo, con las aportaciones significativas, decisivas y fundamentales con que contribuye el profesor Sérgio Niza.

Según las palabras de nuestros interlocutores, en muchas ocasiones, se discute esta intervención. Para muchos de ellos, resulta bastante claro que, a las contribuciones que elabora Sérgio Niza para el Movimiento, se le debe reconocer su importancia mas, enfatizan, al mismo tiempo, la dimensión de participación colectiva (grupal) que, irrecusablemente, evidencia y requiere la construcción de un movimiento pedagógico como el que estamos a analizar.

La profesora Odete Xarepe, en entrevista del 2 de mayo de 1998, confiesa el resultado del análisis del papel que juega el profesor que estamos analizando, en el que procura el equilibrio por la relatividad (sin menosprecio) de la contribución que realiza al Movimiento:

*“... as coisas têm vindo a transformar-se, a mudar não porque o Sérgio as pensa, mas também porque o Sérgio reflecte... também me parece que a grande vantagem ou força que o Sérgio tem é que, ele é um indivíduo que reflecte a partir das práticas*

*que já não são as dele... uma enorme capacidade de reflectir as práticas que os outros lhe apresentam...”*

Las exigencias de la realidad de nuestros días llevan a la valoración de lo escrito. En ese contexto, la influencia que el profesor Sérgio Niza ejerce sobre el Movimiento viene dada, también, por medio de la traducción escrita de la fundamentación que realiza:

*“... nós vivemos numa cultura onde o verbo e a escrita são fundamentais, e portanto, quem fala e quem escreve, apesar de tudo, tem sido ele (Sérgio Niza), que fala e regista... é natural que seja muito ele que vai depois influenciar o grupo.” (Nº 10 - 11-02-98).*

La profesora Odete Xarepe manifiesta el reconocimiento de las aportaciones del profesor Sérgio Niza, para integrar un edificio cuya construcción resulta ser del esfuerzo cooperativo. Por otra parte, insinúa la posición de vanguardia en que avanza el profesor de que estamos hablando, en lo que se refiera a las ideas que va proponiendo.

Recordemos aquí, las declaraciones de este profesor en relación con la necesidad de no se alejar demasiado, con sus lecturas, del nivel de desarrollo alcanzado por los profesores del Movimiento, con el fin de continuar a mantener una comunión en las propuestas:

*“... o que tem vindo a ser construído tem sido sempre ele (o Sérgio) com os outros, embora ele numa posição diferente dos outros. Mas ele com os outros... nós, às vezes, não estamos naquela onda, mas depois acabamos por ir vendo. E é neste vaivém contínuo que as coisas têm avançado...” (02-05-98).*

Destacamos, también, el énfasis que atribuye nuestro interlocutor Nº 10, a la tarea colectiva de construcción de la progresión de las prácticas pedagógicas:

*Penso que esses momentos de síntese correspondem, não àquilo que poderíamos considerar momentos de avanço determinados pelo Sérgio, mas pelo contrário, são momentos de avanço resultado da prática das pessoas, sintetizada pelo Sérgio, com um pensamento, que eu acho, bastante intuitivo...” (11-02-98).*

Analizando la cita del profesor N° 10, subrayamos algunos conceptos esenciales. Encontramos un conjunto de adjetivos sobre el papel del profesor Sérgio Niza que resulta muy ilustrativo. Detectamos palabras como: intuición, reflexión, síntesis (como sinónimo de crecimiento) y escuchar (como auscultar):

*“Acho que o Sérgio é, efectivamente, um homem de intuição, mas muito, um homem de síntese. Eu penso que o Sérgio tem uma capacidade imensa de, reflectindo sobre o trabalho que todos vamos fazendo, ele consegue fazer esse grande esforço de síntese que se assume como acrescento ao que nós próprios fazemos. É uma questão dialéctica... Eu no Movimento tenho encontrado essa dialéctica muito clara. Momentos de avanço são momentos de síntese. E a síntese... não há dúvida que o Sérgio não está fora disso, tem sido muito feita pelo Sérgio... É uma síntese que vive, daquilo que eu acho, que é uma grande capacidade de percepção do Sérgio e, parecendo que não, já que ele fala muito, também me parece que tem uma grande capacidade de escuta, que o ocupa muito. Acho que ele escuta muito.” (11-02-98).*

El profesor N° 10 toma posición con relación a la cuestión de la excesiva identificación que se puede hacer del Movimiento con la persona y el papel del profesor Sérgio Niza dentro del MEM:

*“É por isso que estas questões, que por vezes têm sido vividas um bocado deslocadas da questão da paternidade do Movimento... eu pessoalmente, nunca a vivi nessa perspectiva. Eu acho que tem sido fundamental para o Movimento, o Sérgio, essa paternidade. Há sempre pessoas na história. A história não é um conjunto de massa abstracto. Há pessoas. Do ponto de vista da minha forma de estar na vida, não me choca e quando me identifico com uma intervenção ou com um escrito do Sérgio, acho perfeitamente que ele disse aquilo que é importante dizer.” (11-02-98).*

Podemos ver en la cita siguiente, la caracterización que realiza, el mismo profesor Sérgio Niza, de su papel como creador de desafíos, de abrir caminos para un futuro a partir de una situación consolidada, que se propone para el Movimiento:

*“... quando quero fazer evoluir as práticas, faço-o explicitamente. Apresento às pessoas uma leitura que não é exactamente uma leitura colada, mas é uma leitura que está um bocado aci-*

*ma... que está direccionada, que pode evoluir para determinados sítios, que dirijo ou mais para um sítio ou mais para outro por me parecer que é a direcção mais consistente, aquela que me parece com mais futuro. Ou que se afasta mais da pedagogia tradicional, e que vai mais no oposto, e na relação mais autêntica para nós. Isso é intencional. Não devolvo o retrato, devolvo algo que tem já um sentido teórico. Já é teorizado. É algo que permite um movimento entre o que está e o que há de ser.” (01-05-98).*

La construcción y desarrollo de la profesión se va abriendo camino a través del crecimiento de la práctica. Es decir, el reconocimiento de una esencial “*incompletude*” de ambos elementos. Es en esa línea que entendemos la siguiente cita:

*“Mesmo nas descrições tento... criar, por exemplo, uma antecipação ou algo que tenha potencialidades de crescer... Porque o que é mais importante para o Movimento é que as pessoas apontem a tendência de desenvolvimento dum prática...” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

La función dialéctica es fundamental para el crecimiento de la estructura conceptual que sustenta el Movimiento.

## LOS LIDERAZGOS EN EL MOVIMIENTO:

En el análisis que realiza Sanches (1996, p. 13) sobre la acción de los liderazgos, esta autora considera que liderar exige la toma de decisiones sobre situaciones complejas en dos grandes ámbitos. Por un lado, exige respuestas técnicas, por otro lado, se requiere respuestas con incidencias en el ámbito ético y moral.

Nos recuerda que el reconocimiento de la importancia de los liderazgos viene del campo empresarial. Señala que las consecuencias de una lectura por analogía de concepciones y finalidades exteriores al mundo de la escuela puede provocar efectos negativos.

Esta autora (1996, p. 21), apoyándose en Foster (1989), afirma que *“necessitamos de líderes... que sejam capazes de ver para além das necessidades imediatas da organização, líderes capazes de proporcionar uma «narrativa genuína» para as nossas vidas.”*

La autora que estamos comentando defiende que, si la apuesta es por una postura democrática y moral de los liderazgos en las escuelas, es indispensable el desarrollo de una consciencia profesional deontológica, que se fundamente en la práctica de una reflexión crítica, parte integrante del conocimiento profesional.

Nos recuerda que el liderazgo debe tender a la transformación social y tener como fin último la emancipación humana.

Afirma también que la escuela por ser una realidad construida socialmente, debe ser entendida como una institución o, mejor dicho, como una comunidad (p. 26).

Citando a Foster, la autora que mencionamos considera que:

*“... a ideia de que a liderança, ocorre no interior da comunidade sugere que, em última instância, a liderança reside na própria comunidade... a liderança é uma relação comunitária...”*



*representa uma conjunção de ideias nas quais a liderança é partilhada e transferida entre líderes e seguidores, cada um com uma designação que é apenas temporária... Líderes e seguidores confundem-se [trocam-se] mutuamente.” (p. 25)*

Los profesores que entrevistamos confiesan que existe, en el Movimiento, un espacio y un contexto que permite la convivencia de una pluralidad de líderes que se destacan en diferentes áreas de la pedagogía.

Al mismo tiempo, todos ellos, reconocen el papel fundamental que juega el profesor Sérgio Niza, en el ámbito del Movimiento de la Escuela Moderna.

Estos profesores no se ahorran críticas con relación a la evidencia de algunos aspectos, que consideran menos adecuados, en el ejercicio de los diferentes liderazgos.

Por otra parte, las cualidades que valoran como importantes en un líder del Movimiento se podría traducir en los siguientes enunciados: *honestidad intelectual, confianza (respeto por) en las personas, comportamiento orientado por principios éticos, preocupación por “o que é isso de viver em grupo”, compartir las decisiones, consciencia del papel de liderazgo que ejerce, calidad de su práctica, calidad de su teorización, capacidad de movilizar (desafiar, ayudar) a los otros, fomentar la autonomía, intuición (visión estratégica).*

Recordemos la expresión de Green, citado por Sanches (1996, p. 28), que afirma que:

*“Há pessoas que... não possuem visão, que não sonham, que assumem que o mundo tal como existe é como deve ser... não tendo visões nem sonhos não podem liderar. Para onde nos levariam?”.*

Como nos pareció que el ejercicio de liderazgos puede ser una área sensible, consideramos conveniente salvaguardar la identidad, en ciertos casos, de algunos de los profesores que entrevistamos o de las

personas a que hacen referencia. Así, para las situaciones que consideramos más delicadas, utilizaremos un número como identificación.

Rosalina Gomes de Almeida recuerda los momentos iniciales, aún antes de comenzar a pensar en la construcción de un movimiento pedagógico:

*“A pessoa que mais liderou este processo, nesta altura, foi a Maria Amália (Borges Medeiros), naturalmente.”* (04-02-98).

Posteriormente, a partir (más o menos) de 1965, el grupo de profesores que realizaba encuentros de formación, posiblemente, mantuvo una relación más horizontal:

*“Eu acho que, nessa altura, o problema da liderança não se punha... para mim, pessoalmente. Era uma coisa extremamente agradável o Movimento. Talvez nós fôssemos considerados o motor do Movimento, mas não se punha muito o problema da liderança.”* (Nº 1 - 01-04-98).

El profesor Nº 12 (29-12-97), considera que:

*“... o núcleo duro era: ...o Sérgio, a Rosalina, a Zé Rau, não sei se a Ana Maria Vieira de Almeida...”*.

La profesora Nº 19 (18-04-98) señala que la cuestión del liderazgo, dentro del Movimiento, estaba más definido:

*“Havia, de facto, uma liderança clara do Sérgio e da Rosalina. Eram pessoas muito respeitadas.”*.

En la misma línea se pronuncia la profesora Nº 2 (22-12-97):

*“As pessoas mais evidentes eram: o Sérgio, nesse tempo um juvenzinho, um indivíduo muito marcante... a Rosalina, a Lucinda Atalaia, a Leonor Botelho...”*.

Ya más próximo al 25 de abril de 1974, el núcleo de decisión estaba, en gran parte, concentrado en algunas personas que trabajaban en el Centro de A-da-Beja, como refieren nuestros interlocutores:

*“... comecei a perceber que as pessoas influentes no Movimento estavam em A-da-Beja... mas havia outras pessoas também.”.*  
(Nº 12 - 29-12-97).

A partir del trabajo en esta institución se comienza a percibir la definición de una línea de liderazgo, dentro del Movimiento, encabezada por el profesor Sérgio Niza:

*“O grupo que ficou a trabalhar em A-da-Beja era liderado pelo Sérgio. Penso que daí se fez muito essa transferência para o Movimento. Quanto a mim, era todo o grupo de A-da-Beja que liderava o Movimento. O (Francisco) Marcelino, a Marta (Betencourt), a Lurdes Pequito, a Dorília (Cortês) .”.* (Lurdes Bichão - 29-12-97).

Una lectura posible de realizar sobre el grupo, con la dimensión y consistencia del que estamos a analizar, tiene que ver con la cohesión que se pueda originar por la existencia de una persona con autoridad suficiente y reconocida:

*“...acho que os académicos não acreditam que o Movimento seja possível, que um grupo seja possível sem um líder... que um grupo se mantenha muito tempo sem um líder forte... tem muito a ver com a ideia de pedagogo.”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

Al mismo tiempo, los datos que recogimos nos indican la existencia en este Movimiento de la cohabitación de varios líderes, que comparten responsabilidades:

*“...Nós temos vários líderes e até falamos disso. Acho que devíamos ter pessoas que mobilizassem os outros. São líderes, lideranças várias.”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

En la cita siguiente, podemos ver el carácter intencional de la decisión de permitir la afirmación de varios liderazgos:

*“Isso é uma coisa que as pessoas não percebem, é que nós cultivamos lideranças no interior do Movimento... Também o Movimento, nós, temos o cuidado de tratar isso bem. Não nos pomos a destruir os líderes. Estimamos e cultivamos os líderes naturais...”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

Todos nuestros interlocutores afirman la existencia de una pluralidad de liderazgos que participan en la construcción del Movimiento.

Simultáneamente, admiten y reconocen el papel predominante que juega Sérgio Niza en el ámbito del liderazgo del Movimiento:

*“Embora o líder incontestado continue a ser o Sérgio, eu vejo lideranças, porque há mais pessoas, é óbvio, que têm influências grandes nas suas áreas. Nós sabemos quem são...” (Nº 2 - 22-12-97).*

Los liderazgos se afirman por el trabajo realizado, o la autoridad que representan en alguna área determinada a la que se haya dedicado:

*“... acho que as lideranças se impõem acima de tudo pela atitude de cada um dentro do Movimento, pela sua prática na escola, pelas relações que a gente tem com outras instituições, pelo que se escreveu, pelo que diz. Eu penso que há vários...” (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).*

Estos diferentes liderazgos pueden coexistir en las mismas áreas:

*“... nunca tens só um nas regionais. Tens dois, três, conforme as áreas, conforme os perfis... e são naturais... Uma Ana Oliveira, uma Clara, uma Odete, um João Bellém, um Américo (Sérgio Niza - 01-05-98).*

Consideremos los comentarios que nuestros entrevistados realizan sobre algunas personalidades con algún papel destacado en alguna o algunas áreas dentro del Movimiento.

La presentación será hecha respetando una orden alfabética.

Américo Peças: Es referido por su actuación en la organización y dinamización desarrollado en el Núcleo Regional de Évora.

Ana Maria Vieira de Almeida: Las referencias que encontramos tienen que ver con su actuación en los primeros momentos del Movimiento y por su trabajo en el área de la Matemática.

Ana Oliveira: Como educadora recibe el reconocimiento por su actuación en esta área de la educación de infancia y en la dinamización de la formación en esa área.

Clara Felgueiras: Con una actuación destacada en las áreas de la lengua y en su trabajo de la formación personal y social. Recordemos que una de las etapas claves que algunos de nuestros interlocutores encontraron en el Movimiento correspondía al período en que estaba en la presidencia de la Dirección del Movimiento:

*“... é também uma líder natural. Nunca a Clara estaria em oposição ao Sérgio. A liderança dela nunca é uma liderança para ou contra o Sérgio. É sempre a par, ou desejando, digamos, gostando do modelo do Sérgio.”*. (Odete Xarepe - 02-05-98).

Ivone Niza: Es referida por su trabajo en el área de la lengua en el sector del 3º Ciclo de la Enseñanza Básica, Secundaria y en la formación de profesores en la enseñanza superior:

*“... para mim aquela mulher é mesmo professora. Ela é tão clara a comunicar... aquilo está tão arrumado, é tão fácil de ouvir...”*. (Odete Xarepe - 02-05-98).

*“... a Ivone é outra pessoa que para mim é uma referência, pelo que ela sabe, pelo que ela me tem ensinado, pelas questões da língua que ela tão bem sabe analisar numa forma tão simples. Até parece que tudo aquilo é muito simples...”* (Inácia Santana - 01-04-98).

João Bellém Ribeiro: Pertenece al primer grupo de profesores del 2º Ciclo de la Enseñanza Básica que entró al Movimiento algunos años después del 25 de Abril. La profesora Nº 2 (22-12-97) dice de él:

*“... não tem as características do Sérgio... durante muito tempo pensava-se, alguns de nós pensávamos que, porventura, ele seria uma espécie de delfim... ele nunca desejou sê-lo, acho eu...”*

En relación con este profesor, también recogemos las declaraciones de la profesora Odete Xarepe (02-05-98):

*“... não me parece, de maneira nenhuma, que queira o papel do Sérgio. Aliás sempre se recusou... Agora que ele é um líder, e que tem dinamizado, e que tem desenvolvido determinado trabalho em determinados contextos, por exemplo, em relação ao Algarve... Foi das pessoas que mais apoiou e dinamizou as pessoas do Algarve, os mais novos.”*

Júlia Lucas Soares: esta profesora es referida por su trabajo destacado en el área de la lengua:

*“... na questão do texto livre quem liderava era a Júlia e a Rosalina...”* (Lurdes Bichão - 29-12-97).

Encontramos también las referencias de la profesora Inácia Santana (01-04-98) con relación a la profesora Júlia Soares:

*“... a Júlia para mim, é um modelo de pessoa que reflectiu imenso e aprofundou teoricamente muitos aspectos, que pôs em prática, e fundamentou teoricamente o que fazia, que tem uma visão muito lúcida do modelo do MEM...”*

Manuela Castro Neves: las referencias que encontramos subrayan su desempeño en las áreas de la matemática y la lengua en el Primer Ciclo de la Enseñanza Básica:

*“... ela é muito criativa, trabalha muitíssimo bem com as crianças, tem coisas muito interessantes... aprendi coisas com ela... Vou dizer isto com sinceridade: ela tem dificuldade de trabalhar em equipa... é pena... ao distanciar-se do Movimento, o Movimento perde, mas ela também perde.”* (Nº 21 - 02-05-98).

Maria José Rau: encontramos referencias al papel destacado que desempeñó en los primeros tiempos de organización del Movimiento.

Marta Bettencourt: su contribución para la dinamización de los grupos de educadores de infancia en el Movimiento, es reconocida como fundamental.

Odete Xarepe: Esta profesora tiene una actuación destacada en la organización y dinamización del Núcleo Regional de Algarve. Su trabajo en las áreas de la formación personal y social y de la iniciación a la lectura y escritura también es significativo:

*“... há lideranças como a da Odete, claras... a Odete é uma líder, não digo para substituir o Sérgio. Há exigências que ela se não faz a ela própria, acho que ela deveria fazer.” (Nº 2 - 22-12-97).*

Patrocínia Moedas: Tiene una actuación significativa en la organización y dinamización del Núcleo Regional de Beja. Se subraya su dedicación en el área de la iniciación a la investigación en el medio físico y social:

*“... a Patrocínia é uma mulher muito inteligente, extremamente inteligente. Ela vê coisas importantes dentro do Movimento... tem muitas boas qualidades de liderança, de investimento e de envolvimento no Movimento...” (Nº 2 - 22-12-97).*

Rosalina Gomes de Almeida: esta profesora desempeñó un papel importante en los primeros tiempos de constitución del Movimiento. Las referencias que encontramos tienen que ver con su contribución para el área de la lengua y el papel destacado que le cupo en la organización y dinamización de los primeros grupos de educadores de infancia:

*“a nível da língua quem sempre deu cartas foi a Rosalina...” (Lurdes Bichão - 29-12-97).*

*“Tem imenso para dar às pessoas mas, a aproximação é difícil pelo seu feitio...” (Marta Bettencourt - 26-02-98).*

Antes de abordar el análisis de las declaraciones de nuestros interlocutores sobre el papel que desempeña el profesor Sérgio Niza, creemos adecuado dedicar un recuerdo cariñoso a otras personas que, a juzgar por las declaraciones orales de algunos de nuestros interlocutores como por algunas referencias en registros escritos, tuvieron también un papel destacado de dedicación al Movimiento: son los profesores José Francisco Nereu, Lurdes Caldas, Ruth Bandeira e Cunha que ya no se encuentran con nosotros.

Es preciso clarificar, que la relación de personalidades con intervención significativas dentro del Movimiento no es exhaustiva.

Normalmente, en los diferentes núcleos regionales existe una personalidad, o más, que tiene un papel fundamental en la dinamización de estos núcleos. En el ámbito de nuestro trabajo, consideramos apenas aquéllas a las que nuestros interlocutores dedicaban un énfasis especial. Recordemos que en la muestra que trabajamos no constaban elementos de todas los núcleos regionales.

Con relación al profesor Sérgio Niza, la inmensa mayoría de nuestros interlocutores teje comentarios de reconocimiento y aprecio respecto a su papel de líder en el Movimiento. Podemos, tal vez, arriesgarnos a considerar que estas apreciaciones consiguen la unanimidad.

Entre las referencias de nuestros interlocutores, que llaman la atención sobre aspectos que son menos apreciados del comportamiento como líder del profesor que estamos a analizar, sobresalen las consideraciones relativas al ejercicio excesivo del poder por medio de la palabra:

*“... há uma característica no Sérgio que eu não gosto tanto que é, ele dominar demasiado o grupo pela palavra. Ele fala demais em certas situações. Devia deixar falar mais os outros. Parece que tem uma grande ansiedade de passar aquilo que ele sabe...” (Nº 2 - 08-04-98).*

La siguiente declaración manifiesta un grado de preocupación superior, por las consecuencias que produce un comportamiento como el que se le atribuye al profesor que estamos analizando:

*“O que vou dizer é arriscado mas não deve ser levado à letra. As pessoas não arriscam muito a falar. É a organização que eu conheço onde as pessoas menos falam, menos intervêm e onde toda a gente se deixa levar pela liderança do Sérgio. Eu acho que a liderança que o Sérgio faz, provavelmente, se calhar, está certa. Mas não é uma liderança que ponha os outros a participar. As pessoas devem achar que o que o Sérgio diz está sempre certo, ele tem sempre razão. Provavelmente... ele pensa melhor*



*do que toda a gente, eu não digo que não... Tenho assistido a sessões inteiras em que, durante horas, o Sérgio fala, e ninguém fala. E eu não considero que isso seja uma forma democrática. Para mim é outra coisa. Agora, se isso acontece, por quê? Por causa do Sérgio? Não sei. Por causa das pessoas? Não sei. Porque todas as pessoas pensam, para que é que eu hei-de estar a pensar ou a opor, se aquela é, de certeza, a melhor maneira? Se calhar... não se chegava a maneiras melhores, eu não sei. Agora, que eu não considere que, em nenhum grupo de pessoas adultas, deva falar só uma e as outras não devam falar nada, isso não considero, decididamente. Como é que se chegou a isso? Eu não sei. E espantosamente, que eu julgava que era só eu a pensar assim. Espantosamente, no outro dia a falar com alguém, essa pessoa disse-me que pensa assim, tem montes de dificuldades porque pensa assim, e que fulano e fulano e fulano, também pensam assim. Então, é engraçado porque há mais pessoas que pensam assim.” (Nº 7 - 26-02-98).*

Así, parece que los márgenes de maniobra de los miembros más intervinientes del Movimiento quedan más reducidos por causa de, lo que es considerado por algunos de nuestros entrevistados, un excesivo dominio por medio de la palabra. Al mismo tiempo sugieren la necesidad de buscar un equilibrio en esta cuestión, ya que la contribución del profesor en causa, resulta fundamental para el Movimiento:

*“A presença do Sérgio no Movimento é de tal maneira forte que o Movimento vai para onde o Sérgio vai. Não é inteiramente verdade isto, mas é muito verdade. Vai para onde o Sérgio quer que o Movimento vá. O papel do Sérgio é um papel... avassalador, digamos assim... mas o papel dele é um papel extremamente importante, extremamente decisivo.” (Nº 16 - 07-04-98).*

Es interesante considerar las declaraciones de nuestros entrevistados cuando se plantean la hipótesis de la desaparición de la intervención del profesor Sérgio Niza en el Movimiento.

Algunos refieren alguna desconfianza con relación a la continuidad de la existencia del Movimiento:

*“Vou dizer uma coisa que pode ser muito forte. Mas eu continuo a pensar: embora o Movimento tenha crescido muito, que se o Movimento tivesse o azar do Sérgio desaparecer do Movimento, não sei se o Movimento teria forças por si só, sem o Sérgio para continuar... acho que ele continua ainda a ser a alma*

*do Movimento. Não teria pernas para andar... não sei se estarei a ser injusta para a maioria das pessoas e para mim própria. O Movimento ainda precisa do Sérgio.” (Nº 14 - 12-03-98).*

Otros, posiblemente la mayoría, subrayan el nivel de madurez que los miembros más intervinientes del Movimiento alcanzaron.

Este grupo llama la atención para situaciones pasadas en las que tuvieron oportunidad de demostrar su capacidad de autonomía. Indican, generalmente, las diferentes oportunidades en la que la dirección el Movimiento se constituyó sin la participación del profesor Sérgio Niza y el nivel de autonomía conseguido en algunos núcleos regionales:

*“... até há alguns anos atrás estava com alguma preocupação em pensar se o Sérgio deixar o Movimento, o Movimento morre. Hoje penso que não vai acontecer...” (Odete Xarepe - 02-05-98).*

Esta profesora encuentra que las estrategias de liderazgos utilizadas por el profesor Sérgio Niza, han ayudado a desarrollar alternativas:

*“... a maneira como se tem posicionado no Movimento tem dado possibilidades que as pessoas possam fazer os seus percursos... Neste esforço que ele tem tido, ao longo destes anos, de largar, para não se ficar numa grande dependência em relação a ele, a ver se pegam...” (Odete Xarepe - 02-05-98).*

Previo al análisis de las cualidades que nuestros entrevistados encuentran en el liderazgo del profesor Sérgio Niza, recordemos las palabras de Sanches (1996, p. 30) sobre características del *líder moral*:

- *Procura do bem comum para além dos interesses e motivações individuais.*
- *Educação no sentido de as pessoas mudarem e serem capazes de transcender interesses pessoais para atingir níveis de desenvolvi-*

*mento moral elevados: valores altruístas, como a solidariedade, cooperação, etc.*

- *Cooperação da comunidade e acção colectiva para a realização das finalidades organizacionais.*
- *Valorização das normas de colegialidade profissional.*

Por su parte, nuestros entrevistados en el inventario que realizamos sobre características positivas del liderazgo de Sérgio Niza refieren aspectos que tienen que ver con: la honestidad intelectual, la preocupación con la dimensión ética de su papel, compartir las decisiones, desarrollar un liderazgo consentido por los otros, ser un elemento de unión, desafiar a una progresión en el desenvolvimiento de la pedagogía y de la profesión, poseer una gran capacidad de intuición (visión estratégica), tener respeto (confianza) en las personas y reconocer en las personas el derecho de la divergencia intelectual respecto a sus propuestas.

Podemos presentar algunas de las declaraciones de Sérgio Niza con relación a su papel para mejor ilustrar la imagen que fue elaborando sobre su papel.

En primer lugar, nos recuerda los inicios de una participación más activa:

*“Eu surjo no Movimento, de forma mais sublinhada, a partir de 70, em momentos que eu sinto que não deveria deixar passar essa oportunidade...” (07-01-98).*

Encontramos en sus palabras la apuesta por cultivar otros líderes que posibilite una pluralidad de alternativas:

*“... sempre aspirei a que essa liderança que eu exercia nos primeiros tempos se fosse apagando cada vez mais. Provavelmente eu aguardava a morte do pai...” (24-09-98).*

Los miembros de más intervención no quisieron, o no pudieron, avanzar para ocupar esos lugares de liderazgos, que nuestro interlocutor, parece, que pretendía:

*“Como é que eu tento resolver o problema? Exercer uma liderança mais auto-controlada e controlada pelas pessoas de maneira que sou, extremamente, obcecado com o relacionamento democrático no interior do Movimento... é um esforço, uma energia que eu julgava que não fosse tão necessário...” (24-09-98).*

Admite que en otros tiempos:

*“Tinha muita disponibilidade e paciência para conversarmos, reelaborarmos, renegociarmos as coisas. Tenho menos paciência de alargar a negociação hoje, do que ao longo destes longos anos.” (07-01-98).*

Considera que se fue creando una imagen que contribuye para alimentar un comportamiento por parte de las personas que lo rodean que puede llegar a ser peligroso, ya que tiende a generar dependencia:

*“Estabeleceram-se modos de eu ser visto e sentido no Movimento, sem dizer exactamente o que é. Uma maneira, um estilo de eu ser visto e eu ver que, provavelmente, não pede tanto esse esforço (de negociar), mas isto induz a enganos. Porque eu não sei medir este tipo de relação, fica um pouco uma relação de envolvimentos. Será aquilo a que chamam carisma, uma coisa qualquer que a gente não sabe o que é, que é qualquer coisa a partir da qual tu podes fazer um monte de asneiras...? Mas que o vives como uma espécie de feeling...” (07-01-98).*

Las consecuencias de una relación de dependencia incidiría, de manera negativa, en la institución:

*“Significaria que eu tinha que processar uma espécie de manipulação didáctica que era: para eles se mobilizarem, eu devia fazer assim e não como me pede a paciência... No plano da espontaneidade resulta isto, a tal coisa falsa; no plano da vida da instituição não é interessante. Porque a minha espontaneidade é uma espontaneidade que tem um valor simbólico que já não é lido como espontaneidade, mas pode ser lida como prepotência, violência, querer... O leque de equívocos a que se presta uma pessoa que se torna, quase, um líder natural de uma instituição. Pode cair em buracos ou fazer cair a instituição em buracos. O que significa, para além da liderança natural, eu*

(ainda) assumir formalmente os papéis de liderança jurídica dos órgãos... Fica uma redundância brutal.” (07-01-98).

En la evaluación que realiza de la situación, opta por la conveniencia de un alejamiento estratégico de ciertas funciones:

*“Quer dizer, há efeitos que decorrem de as pessoas serem conhecidas, podem ser coisas que se traduzem em mediações mais fáceis. Eu posso ser um mediador para a instituição mais fácil para certas coisas, mas posso ser mais perigoso para outras. São coisas que, nos dois últimos anos, me martirizaram muito porque não as sei resolver... É que resolver premeditadamente, de maneira muito organizada é esgotante. Acho que posso ser mais útil ao Movimento trabalhando no Movimento. Posso trazer benefícios pragmáticos ao Movimento do que estar nesta perplexidade.”* (07-01-98).

Confiesa que, en los últimos años su intervención se ha vuelto menos rica:

*“Sinto, à medida que os anos vão passando, que a minha intervenção se empobrece na dinâmica institucional ...”* (07-01-98).

De cualquier manera, considera que:

*“... as pessoas têm que assumir as coisas e eu sou um elemento entre os outros. Naturalmente tenho o papel histórico que tenho, nisso não posso ser estúpido. Sei que tenho a consciência do papel histórico no Movimento ...”* (07-01-98).

Por último, en entrevista del 1 de mayo de 1998 nos confesaba que:

*“O Movimento não precisa depender de mim. Estou num plano, para o Movimento, diferente... realizo trabalho para o Movimento e tenho uma ligação forte... mas isso também é difícil as pessoas perspectivarem-no de fora.”*

Apoyándonos en las declaraciones de los restantes interlocutores podemos inferir que se fue desarrollando un ambiente de autonomía que permite un crecimiento orientado por las figuras de varios líderes.

## II

### AMBIENTE AFECTIVO

A lo largo de este trabajo, analizando las declaraciones de nuestros interlocutores con otros propósitos, ya pudimos intuir la existencia de un clima de afectividad muy acentuado.

Recordemos que, algunos de nuestros interlocutores, afirmaban que entendían la cultura como un espacio de encuentro, de convivencia y de afectos. La profesora N° 2 refería que no hay cultura sin afectos.

Entendemos que el componente afectivo en la relación profesional es intrínseco a todo espacio donde haya personalidades implicadas, como es el caso de la educación.

Sanches (1998, p. 57) propone que para entender a la escuela como comunidad es necesario *“propiciar laços de proximidade, de aceitação dos outros, das suas necessidades e pontos de vista... require desenvolver o espírito de partilha...”*

En el Movimiento, se entiende que la dimensión afectiva puede ser potencializada en la línea de sacar provecho pedagógico y formativo de la misma.

En función de las declaraciones de nuestros interlocutores, podemos entender que, en el Movimiento, se cultiva un tipo de afectividad que asienta en una relación de igual a igual.

La relación que se produce, se caracteriza por rasgos de madurez y equilibrios. Es decir, no se refugian en este tipo de compromiso afectivo por carencias o por defensa.

La intención subyacente no pasa por el afecto en sí, mas por la necesidad de crear un involucramiento afectivo que favorezca un sentimiento de pertenencia y confianza en el grupo.

Es decir, la relación afectiva que se alimenta es propia de una relación adulta, de personas autónomas, que encuentran en el grupo las condiciones que permitan su desarrollo profesional (y personal).

Este clima resulta necesario para crear espacio donde una persona consiga exponerse, públicamente, con sus errores, defectos y logros profesionales, como son los momentos de intercambios de experiencias y saberes. De esa manera, se podrán poner al descubierto algunos puntos críticos en condiciones que permitan soportar el análisis (más) agudo de sus colegas.

En los momentos iniciales del Movimiento, los espacios de encuentros eran también espacios donde se cobijaban aquéllos que disentían de las ideas defendidas por el régimen de esos momentos. Posiblemente, el ambiente de semi-clandestinidad, en que los miembros del Movimiento de esos años se encontraban, ayudaba a crear un clima de “*complicidad*” y de unión entre ellos.

Lurdes Bichão, que se aproximó al Movimiento algunos años antes del 25 de abril, recuerda que:

*“Havia ali um grupo de pessoas que estavam muito ligadas afetivamente umas às outras” (29-12-97).*

La profesora N° 1 (01-04-98), que formó parte del grupo inicial, confiesa que:

*“... para mim, pessoalmente, o Movimento era uma coisa extremamente agradável... trabalhávamos muito em grupos, em conjunto e vivíamos muito intensamente. Havia uma franqueza muito grande. Gostávamos muito de estar com outras pessoas...”*

La profesora Inácia Santana nos cuenta que, en ocasión de su aproximación al Movimiento, que se produjo algún tiempo después del 25 de abril, un aspecto que le llamó la atención era el ambiente que encontró:

*“... o respeito que as pessoas tinham umas pelas outras, a atenção com que se tratavam... uma das coisas a que sou sensível é a capacidade de estar atento ao outro. Não é preciso falar muito mas sentir que o outro está. Senti isso nas pessoas do Movimento: a sua capacidade de escutar, de ouvir os outros.” (01-04-98).*

Encontramos declaraciones de nuestros interlocutores que señalan la persistencia de un clima semejante al que venimos describiendo:

*“... continua a haver esse espaço de informalidade, de troca entre as pessoas. É sobretudo esta arena, este espaço de encontro que tem a ver com aspectos relacionais, afectivos. O lado afectivo acho que é muito importante...” (Nº 16 - 07-04-98).*

En la misma línea entendemos la declaración siguiente:

*“... acho que o Movimento é muito feito de momentos formais e informais, mais de momentos informais do que formais, porque passa muito pelas relações afectivas. Eu acho que nós gostamos muito de estar uns com os outros.” (Inácia Santana - 01-04-98).*

Resulta pertinente considerar la lectura de esta situación por parte del profesor Nº 16:

*“... eu já não tenho a ilusão, que há algum tempo tive, de que no Movimento somos todos amigos. Não somos, de maneira nenhuma. Estou com uma ideia menos idealista destas questões. Eu criei a ilusão de que bastava ser do Movimento para sermos todos amigos. Mas, há espaços de aproximação, de interacção e de construção. Há espaços onde há afectos privilegiados...” (07-04-98).*

De alguna manera, el clima de afectividad que se cultiva en el Movimiento constituye una plataforma necesaria para avanzar hacia el desafío como profesional de la pedagogía:

*“... o que pode determinar avanços é o sermos uma cultura, é o sermos um espaço de encontro, de reflexão e, sobretudo, um espaço de desafio mútuo...” (Nº 10 - 11-02-98).*

Las declaraciones de las profesoras Inácia Santana y Odete Xarepe apuntan también para entender la dimensión afectiva como un componente importante en el trabajo profesional:



*“... há todo um contexto que é muito vivido. Há um clima de afecto e, simultaneamente, de rigor no trabalho que é, extremamente, envolvente.” (01-04-98).*

*“... este empenhamento que nos levava para as coisas pedagógicas, dava uma grande ligação afectiva...” (02-05-98).*

Así, encontramos un ambiente afectivo caracterizado por una relación de madurez y equilibrio.

## CONFLICTOS:

En este apartado vamos analizar las situaciones de relación que eran sentidas como críticas, por nuestros interlocutores.

Los momentos críticos, más significativos, que encontramos podemos organizarlos en situaciones en las que se pone en causa el liderazgo (y su orientación) y momentos en los que se cuestionan aspectos que se consideran esenciales de la filosofía que el Movimiento defiende.

Con relación al primer aspecto, sólo encontramos referencias a algunas tensiones, que dejan ver algunos conflictos dentro del grupo que podríamos llamar de pioneros, y que ocurrieron en los primeros momentos de constitución del Movimiento antes del 25 de abril de 1974. La razón, que parece, que estaba en la base de los desacuerdos tenía que ver, por una parte, con la definición de los liderazgos.

Estamos haciendo referencia a un período que iría desde mediados de los años sesenta hasta principios de la década del 70. Eran momentos en que mucho (o todo) estaba por decidir, por lo que, asumir el liderazgo implicaba decidir una determinada orientación fundamental para el Movimiento:

*“... naquela altura não via que houvesse tantas diferenças e tão profundas entre a linha que a “X y sus muchachas” preconizavam e o Sérgio e companhia preconizavam... neste momento é óbvio que havia... naquele momento não tinha grande consciência... conflitos abertos não existiam, mas havia comentários que eu ouvia que faziam mutuamente.” (Nº 2 - 22-12-97).*

Otros profesores, a juzgar por las declaraciones de nuestros interlocutores, defendían otra línea de liderazgo:

*... em Novembro de 66 eu organizei um curso, um estágio pedagógico e veio publicitado no Diário Popular. Eu era muito novo, ingénio. Dei uma entrevista e fiz referências ao grupo de*

*Promoção Pedagógica, dizendo que o grupo apoiava este estágio. (Duas professoras) ficaram muito chocadas por eu ter dito que o grupo de Promoção apoiava porque estávamos sob a ditadura de Salazar e poderia ser perigoso para as pessoas que estavam no grupo... elas acharam que era perigoso politicamente... e houve ali uma ruptura entre nós. Elas achavam que eu era jovem e que não tinha tacto para estas coisas e afastaram-se um pouco...” (Sérgio Niza - 07-01-98).*

En este sentido, el profesor Sérgio Niza recuerda, en entrevista realizada el 7 de enero de 1998, su participación en el Grupo de Promoção Pedagógica, grupo que estaba en los orígenes del Movimiento actual y la relación con algunas profesores en ese contexto:

*“Qual é o papel da Professora X neste contexto? Era uma mulher de muito prestígio. Depois fez uma ruptura e tornou-se mais... montessoriana. Tinha a sua ideia e tinha o seu modelo pedagógico. Sempre teve algum pudor em falar no Diário de Freinet ou disto ou daquilo... ela foi assistindo àquelas sessões... e depois deixou. Quando eu fui embora (para a França em 1968), obviamente, eu liderava o grupo, não vale a pena, não tenho idade para fingir que não liderava, ou que era ela ou que era a Rosalina... mas uma senhora com aquele prestígio, naturalmente, que tem que ter ambições de lideranças, porque eu era um miúdo...”*

Relacionado con esta definición de un líder en los momentos iniciales, encontramos algunas declaraciones que señalan la reivindicación del papel de liderazgos jugado en esta altura y que, actualmente, vuelve a surgir, disputándose, de alguna manera, un lugar en la historia:

*“O que me chocou foi ter encontrado, só agora, um balanço, ignorando o contributo que eu terei dado, a história do próprio grupo e dando-lhe uma interpretação completamente diferente.” (Sérgio Niza - 07-01-98).*

Esta necesidad de afirmación es provocada por el aparecimiento, en la actualidad, de una lectura que, parece, que se pretende hacer, de entroncar el trabajo del Grupo de Promoción Pedagógica, que referíamos en la parte de Momentos Claves, con las ideas y el trabajo del

grupo que era liderado por Maria Amália Borges Medeiros, que, para el profesor Sérgio Niza, carecen de consistencia porque no existe relación ni en las ideas ni en el propósito de ambos grupos:

*“Como se o programa que ficou a ser feito quando eu fui para Paris, tivesse sido qualquer coisa que entroncasse nas ideias e no trabalho de Maria Amália Borges, e não nos esforços que, apesar de tudo, eu fiz para que tudo aquilo funcionasse...” (07-01-98).*

Recordemos que, el trabajo del grupo liderado por Borges Medeiros, fue referido en el capítulo 4 y en el apartado de los Momentos Claves del Movimiento.

No encontramos en las declaraciones de nuestros entrevistados otras situaciones conflictivas candentes que pongan en causa los liderazgos, especialmente, el de Sérgio Niza. Como señalábamos en el apartado anterior, sobre liderazgos, surgen situaciones menos consensuales pero, que no ponen en causa, en lo esencial, los liderazgos.

También, la cantidad de entrevistados que manifiestan situaciones de crisis de relación de cualquier tipo es escasa.

Por otra parte, podemos entender que los momentos en los que ponen en causa aspectos esenciales relacionados con principios del Movimiento generan una gran tensión. Estos momentos no son sentidos (y vividos) por todos como problemáticos, ya que dependen del grado de participación y del nivel de consciencia de las consecuencias para el Movimiento, alcanzado por los profesores entrevistados.

En relación con los momentos en que, desde el Movimiento, se sentía que sus principios esenciales eran puestos en causa encontramos algunas declaraciones de nuestros interlocutores referidas a las relaciones con la FIMEM.

Una relación cargada de alguna tensión, se venía viviendo con la FIMEM, que se arrastraba casi desde los inicios del Movimiento.

Estas tensiones se agudizaban en los momentos de encuentros internacionales como fueron los realizados en Alcantarilha, en el Algarve, en el año 1975 y en Vila Viçosa en 1991.

Recordemos que las diferencias residían en algunos principios políticos fundamentales, que fueron asumidos en la Carta Pedagógica del MEM portugués, y discrepancias en el ámbito de principios pedagógicos. Estos aspectos fueron referidos en el apartado de los Momentos Claves.

Como decíamos, las relaciones con la FIMEM estuvieron canchentes en varias ocasiones. La primera que nuestros interlocutores mencionan, explotó durante la realización del Seminario Internacional del Mediterráneo (S.I.M.) en Alcantarilha, en el Algarve en 1975.

La razón fundamental tiene que ver con el camino de progresiva autonomía del Movimiento con relación a los principios pedagógicos de la FIMEM. Recordemos la definición de una línea sociocéntrica en contraposición a una tendencia paidocéntrica que defendía la FIMEM, de la cual ya hicimos referencia en ocasión del análisis de los conceptos de Educación y Alumno, algunos apartados anteriores:

*“... um dos momentos de atrito com a FIMEM, prende-se mesmo com uma definição... a carta de Pau é pedocéntrica... a criança assim no plano da Escola Nova para nós estava ultrapassado. Nós tínhamos definido como princípio o grupo, a turma... a dimensão social das aprendizagens.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

Otro aspecto de discrepancia con la FIMEM se debió a la negativa portuguesa de adopción de la carta internacional de los Movimientos de Escuelas Modernas:

*“... as diferenças eram a nível de colocação de toda a carta, que significava nós não adoptarmos a carta internacional... De facto, pormos uma carta que se opõe, em muitas coisas, àquela ou que se diferencia. Era um passo de diferenciação.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

También existen referencias de discrepancias con la FIMEM con relación a la carga acentuadamente política (y, posiblemente, por un énfasis en la izquierda) de la carta pedagógica portuguesa aprobada en 1975. La profesora Rosalina Gomes de Almeida refería el carácter de una carta portuguesa con características que reflejaban el ambiente político del momento:

*“Houve reacções, até algumas desagradáveis, com os franceses que tinham uma carta muito cordata, e nós estávamos a viver uma época não cordata. A nossa carta tinha que reflectir esse momento histórico.”* (04-02-98).

El profesor Sérgio Niza presenta otro punto de desacuerdo con la FIMEM referido al laicismo. El hecho del encuentro internacional de Vila Viçosa haber sido realizado en las instalaciones de un seminario, provocó alguna reacción de parte de algunos miembros de la FIMEM:

*“... não tive preconceitos perante o facto de fazer-se no Seminário... esse problema não se nos punha. Só que o Henri, o belga, rebelou-se contra isso... voltou a querer discutir o problema do laicismo.”* (24-09-98).

En este encuentro internacional de Vila Viçosa algunos interlocutores recuerdan una discrepancia con la FIMEM en relación con algunas concepciones pedagógicas. Nos referimos a la dimensión de comunicación de las expresiones, que trabajamos en el apartado del Concepto de Educación:

*“Nós os portugueses vivemos aquele encontro com algum mal-estar porque os ateliers eram muito pobres. Tinham sido organizados, sobretudo, a partir da FIMEM... Repetiam-se, outra vez, os problemas da expressão corporal, coisas muito primitivas e muito pobres no plano pedagógico... Temos que nos confrontar, passados tantos anos, com uma tão frágil ou fraca competência pedagógica... Já não eram os anos 60 em que isso era moda... não estávamos já nesse tempo, as coisas podiam ter-se encarado doutra maneira... Nós deslocámos os nossos interesses do enfoque do tópico da expressão para o tópico da comunicação.”* (Sérgio Niza - 24-09-98).

El profesor Sérgio Niza insinuaba un alejamiento o dificultad de comunicación con relación a la dirección de la FIMEM, en los últimos años:

*“Ultimamente e, sobretudo, quando a direcção da FIMEM passou a ser mais vigorosamente dos nórdicos e alemães, aí, é um mundo completamente diferente. Já não temos laços nem tradições. Eles não sabem muito bem o que é a Pedagogia Freinet, nem a história daquilo. Já são doutra geração completamente diferente. Nós temos ainda pessoas que acompanharam a história toda. Há focos de compreensão... por isso se eu quisesse dizer: “Saímos da Federação”, eu ganhava sempre. Nunca o quis dizer por uma questão de respeito ao passado.” (24-09-98).*

No obstante esta última frase, y como decíamos en el apartado de los Momentos Claves del MEM, la separación se concretó a través de la decisión de una asamblea general extraordinaria que se realizó el 14 de noviembre de 1998, con amplísima mayoría de votos a favor de la salida de la FIMEM. (Ver anexos de Convocatoria y “Jornal do Conselho”).

En la búsqueda de una definición pedagógica por parte de los profesores participantes, algunos conceptos a los que adherían y que procuraban traducir en prácticas, chocaban en la construcción de la estructura pedagógica que en esos momentos estaba en sus inicios.

Varios de nuestros interlocutores refieren que tuvieron aproximaciones a la corriente pedagógica de no-directividad, mas que abandonaron después de poco tiempo. Eso debe haber generado algunos problemas como vemos en las palabras de la profesora N° 3:

*“... para a Zé Rau, a não-directividade... nem falar... A Rosalina ficava muito incomodada com essas questões da não-directividade e na cabeça dela, penso eu, já devia ter passado por isso, já devia ter reflectido sobre o assunto... Ela ficava engasgada com aquelas coisas...” (04-02-98).*

Inmediatamente después del 25 de abril, nuestros interlocutores mencionan situaciones que parecen evidenciar un cierto acoso por parte de los partidos políticos (del sector de la izquierda) que, también, generaba situaciones de tensión. Algunos de nuestros entrevistados hablan veladamente de estas situaciones de relación con los partidos políticos.

La fiebre de participación política que envolvió a todos (o a la mayoría de) los entrevistados, durante los primeros tiempos posteriores al 25 de abril, creó un ambiente de alguna tensión entre los miembros más intervinientes, especialmente, entre aquéllos que estaban más comprometidos con alguna línea partidaria:

*“... (nos primeiros anos depois do 25 de Abril) era um bocado efervescente. Acho que nessa altura começou a ser muito claro que certas pessoas saíram do Movimento porque eram ou não eram deste partido ou daquele...” (Lurdes Bichão - 29-12-97).*

La profesora N° 17, que se asume como habiendo pertenecido a un partido de izquierda, la UDP, recuerda situaciones de alguna conflictividad que existía alrededor de ideas con connotación partidaria:

*“... houve alturas em que a gente mal abria a boca em termos de propostas organizativas, não em termos de trabalho (deviam pensar que aquilo era o comité central da UDP), todos ali em cima, uma coisa completamente ridícula!... a partir de 79, 80... depois amainou... aqueles anos foram uns anos chatos como a potassa.” (29-01-98).*

La profesora Odete Xarepe menciona que, en los inicios de la participación del grupo de Algarve, que posteriormente se constituyó en núcleo regional, los profesores que formaban parte del mismo se sintieron afectados por miradas menos agradables por causa de sus tendencias partidarias en la línea que, entendían, próxima de la clasificación de derecha o centro-derecha del espectro político:

*“A certa altura o Núcleo do Algarve foi um pouco penalizado por esta constituição, por serem estas pessoas... por saberem que havia pessoas que eram assumidamente do PPD. Isso foi*



*motivo de alguma crítica ao nível central de algumas pessoas, como dizendo: “que estão aqui a fazer? Não tem sentido estas pessoas estarem cá.” Nunca pessoas como o Sérgio, como a Clara (Felgueiras). Nós, o grupo de coordenação... houve uma altura em que sentimos complexos de... culpa.” (02-05-98).*

El profesor Sérgio Niza con relación a este tema, señala la dedicación de todos para dialogar sobre un asunto polémico como es el que trata de la definición del papel del Movimiento en su relación con los partidos políticos:

*“... é a partir de 74 que nos multiplicámos em acções e actividades. É também nessa altura que nos tivemos que confrontar internamente com o diálogo e, às vezes, com a conflitualidade de uns serem militantes da UDP, outros do Partido Comunista, outros mais socialistas, outros, provavelmente, mais sociais-democratas... estávamos no arranque. Tive de ser árbitro de muitos conflitos... o que me marcou muito mais como líder pedagógico no Movimento. Eu ajudava a resolver as questões e a continuar o Movimento.” (01-05-98).*

La profesora Lurdes Bichão, en entrevista de 29 de diciembre de 1997, recuerda momentos en que esta cuestión de la relación con una dimensión más partidaria de la política era planteada en el seno de las discusiones del Movimiento:

*“Lembro-me, perfeitamente, que houve uma altura dessas em que o Sérgio disse, e eu concordei nisso com ele, que quem queria trabalhar em pedagogia, trabalhava em pedagogia, se queriam seguir partidos, então o melhor era irem para as secções pedagógicas desses partidos. Penso que a atitude do Sérgio fez com que, pelo menos em Lisboa, fosse possível a convivência de pessoas de diferentes partidos. Em terras mais pequenas isso era mais difícil de ultrapassar, concretamente, no Porto e, acho que, em Setúbal também.”*

El profesor Sérgio Niza describe el trabajo llevado a cabo para la definición de fronteras entre partidos y Movimiento:

*“... durante algum tempo nós tivemos de explicitar muito, falámos muito, a partir de problemas concretos sobre as identidades das várias organizações, sindicatos, partidos, movimentos, muitas vezes pela negativa para dizer que nós não somos um partido, nós não podemos organizar assim...” (01-05-98).*

El alejamiento de algunos profesores es mencionado también por algunos de nuestros interlocutores:

*“... há um primeiro desencontro... um afastamento da Professora XX... não sei se tem muito a ver com as técnicas Freinet e uma certa filosofia que se começa a criar pelo próprio Movimento, que não só as tecnologias. Não sei se uma certa diferenciação entre o ensino cooperativo e as cooperativas de educação e aquilo, que veio criar corpo dentro do Movimento, como cooperação educativa...” (Nº 12 - 29-12-97).*

No conseguimos clarificar las razones de este comportamiento ni siquiera hablando con los propios profesores que tomaron esta determinación. Intuimos que haya tanto algunas razones de principios políticos como de perspectiva pedagógica. El profesor Nº 22 manifiesta algunas palabras en este sentido:

*“... uma zanga de comadres. Quando eu a contactei, mostrou-me sempre que tinha pena que as pessoas dessa instituição se tivessem, a pouco e pouco, desligado do Movimento, isso já no 76... não havia propriamente um corte... não sei se terá sido a carta a razão...” (06-04-98).*

La elaboración y definición de una línea político-filosófica de la carta pedagógica trajo consigo algunos problemas entre las personas.

Estas guerras de procura de definición provocaron algunas salidas:

*“O facto do Movimento, em determinada altura, ter uma carta pedagógica com um vocabulário sindicalista, talvez tenha impedido certas pessoas de entrar...” (Lurdes Bichão - 29-12-97).*

Con relación a la carta pedagógica, esta misma profesora agrega que:

*“... a carta era um documento formal com palavras que a alguns e a mim também não me soavam bem, mas eu achava que não valia a pena perder tempo com ela... Para mim aquilo não era pedagogia, eram outras coisas que a mim não me interessavam... Uma vez numa dessas discussões eu disse: acabem*

*com essa coisa, parece aquela do aqui vai o lobo, afinal quem são os lobos? Queremos meter medo a alguém? Estamos a vestir a pele dos lobos quando afinal nem lobos somos. Algumas pessoas não gostaram nada... o Sérgio riu-se muito.”*

Otro momento que podría ser catalogado como crítico en la relación con algunas instancias exteriores surgió como consecuencia de la publicación por parte del Ministerio de Educación, en el año 1996, de un normativo legal (Despacho N° 22/SEEI/96, publicado en Diário da República N° 140 II Série de 19.06.96), que permitía la constitución de grupos “*homogéneos*” de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas públicas del país, conocido por “*Currículos Alternativos*”.

No sólo en la perspectiva del MEM, esta medida constituía un inmenso retroceso en el camino de la una escuela cada vez más inclusiva. Lo fundamental de esta medida, se entendía desde el MEM, afectaba algunos aspectos esenciales por los que, el Movimiento, había luchado desde su inicio, como es el derecho a la educación de todos.

La actitud de rechazo a esta medida contó con el apoyo de la mayoría de los profesores del Movimiento, en una auténtica posición de coincidencia con la actitud asumida por parte del MEM en defensa de elementales derechos a la educación, según las declaraciones de nuestros entrevistados:

*“Eu num primeiro momento, achei, sinceramente, que era necessário essa demarcação, mais com o princípio subjacente ao espírito do Despacho. Porque isso ia contra toda a nossa prática, e toda a nossa filosofia, as premissas, por aquilo que lutámos desde a origem do Movimento, dum espaço de inclusão, dum espaço de encontro para todos os meninos numa pedagogia diferenciada.” (N° 10 - 11-02-98).*

En la misma entrevista este profesor añade que:

*“Eu penso que, talvez, a gente pudesse na altura, eu digo, sobretudo o Sérgio (foi ele que assumiu muito essa bandeira publicamente), ter tido uma intervenção mais construtiva. Isto é*

*uma perspectiva pessoal. Porque o perigo é que onde se lê Currículo Alternativo, as pessoas lêem Programa Alternativo. Se a gente entendesse por Currículo, toda a reorganização escolar inclusive os aspectos do acesso ao Currículo, da relação pedagógica, da organização do trabalho, tudo isso é dimensão curricular lata, eu penso poderíamos ter feito uma crítica mais construtiva, deixando algumas portas abertas. Se bem que o risco poderia ser grande.”*

Para el profesor Sérgio Niza, en entrevista del 7 de enero de 1998, la cuestión de los Currículos Alternativos:

*“... veio mostrar que uma parte fundamental do Movimento assenta nessa espinha dorsal que é o trabalho da não exclusão, o trabalho com crianças com dificuldades de aprendizagens... Nós não podíamos negar isso, não podíamos acolher uma coisa dessa.”*

Recordemos también que mediante carta, con fecha de 5 de junio de 1996, dirigida a la Secretaria de Estado de Educación e Innovación, Ana Benavente, se afirmaba la posición del Movimiento en relación con esta medida (Despacho N° 22/SEEIE/96).

Transcribimos algunos párrafos de esta carta que ilustran la posición del MEM:

*“Entendemos... o despacho 22/SEEI/96 como um atentado histórico e político à democratização do sucesso, à integração educativa, à inovação e renovação dos professores e das escolas. Pensamos, conseqüentemente, que esta medida se repercutirá, em breve, no agravamento da integração social, das representações e comportamentos racistas, no atropelo aos direitos humanos e constitucionais. Atentará, em suma, contra a coesão nacional por que nos batemos enquanto democratas, incansavelmente.”*

*“... o Movimento da Escola Moderna Portuguesa não poderá renunciar aos princípios fundadores da sua história institucional e à sua identidade moral.”*

Copia de esta carta fue distribuida a todos los núcleos regionales.

## RELACIONES CON LOS OTROS:

En este apartado vamos a analizar las situaciones de relación del Movimiento con diferentes instancias, sean ellas colectivas o de personas singulares, según la perspectiva de los profesores que entrevistamos.

En la revisión bibliográfica que llevamos a cabo para esta tesis, encontramos una escasa documentación sobre movimientos de renovación pedagógica en Portugal. Consideramos que ésta sería pertinente con la intención de analizar, también, el contexto en el que se producen las “*Relaciones con los otros*” por parte del MEM.

En una publicación del Ministerio de Educación portugués de 1994, José Carlos Abrantes recopila y analiza, de manera sucinta, una lista integrada por 17 asociaciones pedagógicas de profesores.

Este autor señala que en los primeros años de la Revolución de Abril, fueron creadas asociaciones científicas. Sus fundadores y directivos eran profesores universitarios e investigadores.

La década del 80 vio florecer asociaciones de profesores (no universitarios) relacionadas con las varias disciplinas del currículo de la enseñanza en Portugal.

Abrantes encuentra algunas características comunes entre las varias asociaciones actuales. Señala que algunas asociaciones están relacionadas con determinados niveles de enseñanza (especialmente con el Secundario), otras asociaciones “*englobam professores dos vários níveis de ensino... em torno de um interesse comum pelos problemas do ensino e aprendizagem de uma disciplina*” (p. 693).

Este autor afirma que asociaciones pedagógicas menos relacionadas con las disciplinas se desarrollaron en las décadas del 60 e 70.

En éstas incluye al MEM y al CEFEP (Centro de Formação Educacional Permanente), una cooperativa constituida, en 1971, por profesores y educadores, de cuyos objetivos se destaca la formación continua de profesores y la investigación pedagógica.

Este autor encuentra como tendencia común de estas asociaciones, el hecho de perseguir objetivos como la formación y valoración profesional de los docentes, teniendo en cuenta la práctica pedagógica y su reflexión y la innovación e investigación pedagógica.

Por último, Abrantes advierte sobre algunos riesgos que pueden correr estas asociaciones. Destaca entre ellos, los escasos apoyos oficiales y el riesgo de las asociaciones “*se fecharem sobre si mesmas, assumindo uma lógica de defesa dos interesses de um grupo de profissionais e não estabelecendo ligações necessárias com outros interve-nientes no processo educativos, a começar pelos professores de outras disciplinas*” (p.694).

No encontramos referencias, por parte de nuestros entrevistados, a la relación del Movimiento con estas asociaciones. Recordemos, que en el final del apartado de Momentos Claves enumerábamos distintas situaciones destacadas en las que mencionábamos la colaboración de profesores del MEM con las revistas de las asociaciones de profesores de Portugués y Matemática.

Podemos clasificar las diferentes instancias con las cuales el Movimiento se relaciona en cuatro grandes categorías. Así tenemos: profesionales de la educación, Ministerio de Educación (o Gobierno de turno), partidos y FIMEM.

Con relación al primer conjunto, es decir, la relación con los profesores y otros profesionales de la educación, que no pertenecen al Movimiento, los contactos que se establecen procuran servir al objeti-

vo de divulgar las propuestas pedagógicas que se vienen construyendo durante estas tres largas décadas.

Por necesidades que surgían de las características de la dictadura que vivía el país antes del 25 de abril de 1974, el MEM se refugió, desde sus inicios en 1966, en las escuelas particulares, permitiendo, de manera selectiva, la entrada de nuevos profesores.

Esta situación creó una imagen de elitismo y de grupo cerrado, que se mantuvo durante mucho tiempo.

En los años que siguieron a la “*Revolução dos Cravos*”, nuestros interlocutores consideran que las propias exigencias que derivan de la adhesión a los principios filosóficos, políticos y pedagógicos que se defienden en el MEM, provocan una auto-selección, que puede ser vista, desde el exterior, como una selección que realiza el MEM y que puede alimentar una imagen en la que persista la dimensión de elitismo.

De cualquier manera, vemos a través de la cantidad significativa de acciones de divulgación de la pedagogía del MEM, el esfuerzo de estos profesores para difundir esta propuesta pedagógica. (Henrique, 1992, p. 14).

Nuestros entrevistados consideran que el elevado grado de exigencia de la calidad del trabajo que se realiza puede provocar, también, un cierto malestar de aquellos profesores menos empeñados lo que provocaría su alejamiento.

La relación con el Ministerio de Educación de los diferentes gobiernos, después del 25 de abril de 1974, se vino realizando, predominantemente, de manera indirecta. Los contactos se establecen a través de algunos profesores, cuando son convidados para orientar algún trabajo pedagógico, para participar en la elaboración de algunos docu-

mentos relacionados con el ámbito educativo o para organizar alguna formación propuesta desde el Ministerio.

Atendiendo a las expresiones de algunos de nuestros entrevistados, en algún momento, inmediatamente después del 25 de abril, algunos de estos profesores admiten que hubo contactos con el Movimiento por parte del Ministerio de Educación, realizados de manera formal y oficial. La opción del Movimiento fue alimentar una relación indirecta con esta instancia superior, con el objetivo de mantener una cierta autonomía.

Según estos profesores, en los últimos años, con el Partido Socialista en el poder desde 1995, parece ser que el Ministerio pretende establecer una relación más próxima con el Movimiento o, por lo menos, dar una imagen pública, desde el Ministerio, de proximidad al Movimiento.

Los contactos con los partidos políticos, siempre de forma indirecta, predominaron en los primeros años después del 25 de abril de 1974.

Con la consolidación del sistema democrático, en los primeros años de la década del 80, se fueron definiendo los campos de intervención tanto de los partidos, como del propio Movimiento. Desde esos años, las referencias a situaciones de relación con los partidos dejaron de existir.

Por último, vamos a considerar la relación con la FIMEM. Según González Monteagudo (1988, p.395), la FIMEM inspirada por Freinet en los años 50, ha sido la entidad que difundió el influjo de Freinet en diferentes partes del mundo. Esta organización, nacida en 1957/58 en Bélgica, con la participación de 10 países, sólo se constituyó legalmente en 1964.

Según este autor algunos de sus objetivos son los siguientes:



- Reunir a los asociados de todos los países que se reclaman de la Escuela Moderna.
- Organizar intercambios personales y materiales.
- Preparar encuentros, exposiciones y manifestaciones diversas a escala internacional.

La relación del MEM con la FIMEM pasó por varias etapas. En los inicios, desde 1966 hasta el 25 de abril de 1974, los contactos se fundamentaban en la necesidad de los profesores del Movimiento encontrar un espacio de refugio y apertura hacia el exterior, en un período en que Portugal estaba bajo el yugo de la dictadura.

El período siguiente se caracterizó por una búsqueda de identidad propia, por parte del Movimiento portugués que, en la perspectiva de aquellos profesores más intervinientes, implicaba desmarcarse, progresivamente, de la FIMEM. Los contactos que se realizaron, durante estos años con la FIMEM, fueron, de parte del MEM, a través de personas individuales y no oficialmente como institución.

Recordemos que, por decisión votada en asamblea general extraordinaria, en el mes noviembre de 1998, el MEM portugués desistió de su integración en la FIMEM.

Nuestros interlocutores no refieren situaciones de relación con Movimientos de la Escuela Moderna de otros países. Cuando lo hacen, las referencias son poco significativas.

Por otra parte, en la revisión bibliográfica que realizamos, detectamos pocas referencias al Movimiento portugués en los escritos producidos en el extranjero.

González Monteagudo (1988, p. 396) dedica sólo tres líneas al Movimiento portugués.

Los primeros momentos de este movimiento pedagógico, antes del 25 de abril de 1974, tenían características de clandestinidad, por

exigencias de la situación política que imperaba en esos momentos. En este contexto, los contactos que se establecían con los profesores eran realizados “*quase boca a boca*”. El convite era extendido al círculo de amistades de los profesores que ya formaban parte del Movimiento.

La profesora Júlia Soares (07-01-98) recuerda esos primeros tiempos:

*“Ainda hoje o Movimento é considerado por algumas pessoas como muito fechado... foi assim nos primeiros tempos, quando era, principalmente, um grupo de amigos, com muitas afinidades como em todo grupo de amigos e isso não facilitava a entrada de outras pessoas. Nesse tempo, eu tinha a sensação de não pertença, de intrusão, sobretudo em reuniões que se faziam em casas particulares...”*

Esta misma profesora recuerda que, ya en esos tiempos, se discutía sobre las condiciones para abrirse a otros profesores:

*“Esta imagem foi muitas vezes discutida no grupo, mesmo antes do 25 de abril... abre-se?, fecha-se? Sócios, em que condições?”*

Analizando alguna documentación que puede echar luz sobre la historia del Movimiento encontramos que, a partir del año 1970, que coincide con el regreso de Francia del profesor Sérgio Niza, el Movimiento entró en un período de gran actividad de divulgación de sus ideas. Henrique (1992, p. 12) enumera un conjunto significativo de actividades de formación y de divulgación de la pedagogía del MEM, en todo el país.

La llegada del 25 de abril, como señalamos en otro apartado, constituyó un momento decisivo, en diferentes aspectos, en todo el país. Desde el Movimiento se decidió avanzar con más fuerza en el ámbito de las escuelas públicas dependientes del Estado (p. 13). Así, lo reconocen nuestros interlocutores:

*“... depois do 25 de Abril os contactos entre a malta começa a ser mais às claras. O Sérgio organiza, em 74, várias equipas para fazer estágios em vários sítios...”* (Nº 12 - 29-12-97).

La profesora N° 3 recuerda los estos momentos:

*“A partir do 25 de Abril o Movimento abriu-se muito mais, apareceu o grande grupo do Algarve, apareceram outras pessoas... Era absolutamente necessário que se alargasse, que se abrisse, senão, talvez, não tivesse a projecção que depois teve.”* (04-02-98).

A partir de este período comienzan a contactar con el Movimiento profesores con una diversidad de intereses profesionales:

*“... A partir de certa altura começavam a aparecer pessoas curiosas das coisas novas que iam aparecendo por lá... No fundo, interessou-lhes aquela coisa como sendo uma coisa nova. Do que iam à procura era do nome e era daquela coisa que lhes enchia muito o olho.”* (Rosalina Gomes de Almeida - 04-02-98).

Algunos de nuestros interlocutores recuerdan que comenzaron a ser exigidas condiciones para el ingreso de nuevos miembros del Movimiento:

*“... nós, o Movimento, éramos muito selectivos... nós, colectivo nacional. Não podiam entrar quem queria. Tinham que prestar provas... prestar provas era dizer que faziam texto livre, organização cooperativa e estudo do meio (a través de investigação). Tinham que mostrar que faziam.”* (Odete Xarepe - 02-05-98).

La profesora Rosalina Gomes de Almeida menciona otras condiciones que más tarde fueron abandonadas:

*“Ao princípio ainda era preciso fazer uma proposta e haver duas testemunhas e uma abonatória. Uma confusão danada! Deixámos isso... A partir das regras serem integradas, não é preciso escrever regras.”* (04-02-98).

En la misma entrevista, esta profesora sugiere el emerger de un proceso de auto-selección:

*“... a partir duma certa altura, quem batia à porta, sabia a que porta é que batia. E, normalmente, depois já não se ia embora...”*

Nos encontramos con un tema que se relaciona con la apertura, o no, del Movimiento a cualquier profesor que se muestre interesado o cuyos principios pedagógicos coincidan con los que desde el Movimiento se defienden.

En esta línea, podemos analizar ahora, las consideraciones de nuestros interlocutores relacionadas con la cuestión del carácter elitista o no del Movimiento.

La profesora que mencionábamos en los párrafos anteriores asume este carácter de auto-selección determinado por las personas que se aproximan al Movimiento:

*“... ficava quem se revia, do ponto de vista pedagógico e político, naquilo. É naturalmente assim, como possivelmente ainda é hoje.”*

El profesor N° 10 (11-02-98), analiza también este aspecto:

*“... eu compreendia quando a Rosalina dizia que não tinha nenhum sentido o Movimento ser um movimento de massas, de pessoas que iam tirar receitas. E como eu me tinha sentido identificado muito com as questões dos princípios, achava claro e natural que não pudesse ser apenas pelos aspectos dos ficheiros, ou fazer texto livre ou do jornal de parede...”*

El factor decisivo que determinaría el ingreso pasaría, entonces, por otro nivel de condiciones:

*“O que nos uniria, seria muito mais uma visão estratégica da escola que se confunde, naturalmente, também com uma visão de sociedade e com uma visão de homem... Eu diria que não é um problema de elitismo. É um problema de opções porque a entrada no Movimento implica uma opção.” (N° 10 - 11-02-98).*

Así, tal como veíamos anteriormente, surgiría un proceso natural de auto-selección de las personas que se aproximan al Movimiento:

*“Eu penso que o nosso Movimento tem exigências que nunca lhes permitirá uma adesão massificante. Ele próprio é determinante. Eu não diria de elite, não vai produzir elite, mas ele próprio vai determinar o seu próprio grupo. É uma auto-selecção. Ele tem marcas de auto-selecção porque exige uma vivência*

*cívica muito intensa e, infelizmente, a maior parte das pessoas não está disponível para essa vivência cívica muito intensa.”*

La profesora Odete Xarepe plantea una cuestión interesante para ser analizada, que tiene que ver con la situación de los profesores que estaban interesados en aproximarse al Movimiento, por la adhesión a principios pedagógicos cuyo substrato era coincidente con los valores defendidos desde el Movimiento, pero que no se situaban, políticamente, en el sector de la izquierda política, que es el lugar (que se asume como) natural que ocupa el Movimiento, y que podría generar en una colisión de principios:

*“... havia uma certa rejeição a pessoas que pudessem entrar para o Movimento sendo de direita ou fazendo determinadas práticas tradicionais. Havia assim um certo elitismo. Só pode vir para aqui quem for escolhido e quem é escolhido é quem adere a este tipo de coisas.” (02-05-98).*

Nuestra interlocutora señala, en relación con la (supuesta) determinación de criterios que filtraban los ingresos:

*“... na cabeça de alguns professores mais antigos do Movimento, possivelmente, eu, a Armanda, a Fernanda, este grupo inicial (do Algarve), nunca seríamos as pessoas que eles viriam escolher. Se tivessem a possibilidade de pensar em pessoas chaves, como muitas vezes nestas coisas se organizam, nós nunca seríamos das pessoas escolhidas. No entanto, nós é que escolhemos o Movimento.”*

El 1º de mayo de 1998, en la entrevista con el profesor Sérgio Niza, éste propone una lectura interesante en relación con la entrada de personas que se encuentren alejadas de alguno de los principios propugnados por el MEM:

*“... há pessoas que, provavelmente, vêm para o Movimento e posicionam-se à direita. Há com certeza, e eu espero que haja, se não estava tudo errado. Essas pessoas, provavelmente, redescobrem um novo sentido à vida e se permanecem conosco deixam de ser de direita. Não acredito que continuem de direita... são incompatíveis as duas.”*

La profesora Odete Xarepe (02-05-98) señala que:

*“Eu penso que há muitas pessoas que podem parecer, à partida, que não aderem, mas nunca ninguém sabe o que é que se vai passar no íntimo de cada um. E as pessoas poderão estar em determinadas práticas ou determinadas formas de estar na vida, que podem parecer que não tem nada a ver, e poderão ter. Tenho visto muita gente com ideais de esquerda que são péssimos professores...”*

Considera también que:

*“... por muito que se possa pensar que, às vezes, os terrenos mais férteis serão os terrenos das pessoas mais colocadas à esquerda, eu, pessoalmente, penso que, no Algarve, pessoas colocadas política e assumidamente à esquerda e (que são) do Movimento... só deram pelo nome. O que não quer dizer que o contrário seja a verdade.”*

El profesor Sérgio Niza, por su parte, afirma que:

*“... nos pusemos como princípio que no Movimento entra toda a gente que quer e as pessoas saem quando querem. Nós proibimo-nos de expulsar fosse quem fosse. Esse foi um princípio constitucional do Movimento. Nós não pomos fora do Movimento ninguém. Quem se sentir mal é que sai, tem a liberdade de sair quando quiser, mas nunca é empurrado.” (01-05-98).*

La profesora Odete Xarepe defiende una posición de abertura en la divulgación de las propuestas del Movimiento:

*“... gostaria que todos os professores tivessem possibilidade, como eu tive, para conhecer o Movimento... é importante que o Movimento procure divulgar e passar a sua informação...” (02-05-98).*

Aparentemente, existe un cierto temor por las consecuencias negativas que eventualmente podría ocurrir del alargamiento del Movimiento. Según algunos de nuestros entrevistados este aspecto negativo incidiría en el eventual peligro de la disminución de la calidad del exigente trabajo pedagógico que se intenta realizar:

*“... havia pessoas que estiveram cá, aprenderam algumas técnicas conosco, depois diziam que estavam a fazer o método natural (de leitura e escrita), já fora do Movimento, sem qual-*

*quer assistência nem apoio e fizeram horrores...” (Odete Xarepe - 02-05-98).*

La profesora N° 7 (26-02-98) manifiesta su preocupación en este sentido:

*“... este ano o congresso teve coisas de uma fraqueza enorme... apresentação de práticas que não tinham nada a ver com a pedagogia do Movimento. Eu penso que isso é uma consequência deste alargamento. Talvez, se tivesse que parar para aprofundar mais alguma coisa.”*

Algunos de nuestros interlocutores señalan las características de la relación que cultivaban con otros profesionales con quienes trabajaban en las escuelas oficiales.

La profesora Lurdes Bichão recuerda las situaciones singulares con que se enfrentaba, en tiempos cercanos al 25 de abril, cuando el Movimiento comenzaba a incursionar en las escuelas oficiales:

*“... é mais fácil uma ideia expandir-se onde toda a gente trabalha da mesma maneira. Outra coisa é uma pessoa estar a trabalhar num sítio onde tem que estar a trabalhar contra a corrente... Não posso estar a trabalhar numa escola e isolar-me dessa escola... tenho que fazer concessões se quero que na minha escola o meu trabalho seja aceite...” (29-12-97).*

Con relación a tiempos más recientes, la profesora Inácia Santana reconoce las dificultades que implica el desempeño de las actividades profesionales en un contexto escolar en el que predomina una estrategia de trabajo que no coincide con las propuestas realizadas desde el Movimiento:

*“... lembro-me do director entrar na minha sala e olhar ostensivamente quando eu estava a trabalhar. Esta hostilidade na escola e dos colegas sempre foi uma coisa que me incomodou imenso, com a qual foi aprendendo a lidar, mas que é muito mais difícil de gerir quando se tem pouca experiência, ou quando se está muito pouco seguro do que se está a fazer e se está também a aprender... uma situação de conflito com o contexto...” (01-04-98).*

La profesora N° 2 señala otras situaciones de relación con otros profesionales:

*“... é difícil a conversa com os terapeutas, pedopsiquiatras, neurologistas, psiquiatras e psicanalistas... realmente, na cabeça deles têm uma referência de professor tradicional... O meu diálogo, apesar de tudo, é um diálogo de igual para igual... não cedo de maneira nenhuma naquilo em que eu acredito... e acredito, profundamente, cada vez mais, que o nosso modelo de organização é um modelo terapêutico, embora não seja isso o que a gente quer, mas isso acontece... Quando um técnico destes aparece pela frente, a gente sabe o que quer.” (08-04-98).*

Con relación a los hábitos de escribir de estos profesores, la profesora Júlia Soares (07-01-98) confiesa que:

*“... houve um tempo em que não se publicou nada. Nunca quisemos a publicidade do Movimento. O Movimento foi mais descoberto pelas pessoas...”*

Pero, también admite la necesidad de utilizar los medios de comunicación escrita para divulgar las ideas y propuestas pedagógicas del Movimiento. Recordemos, en este sentido, las palabras de Nóvoa, que mencionábamos anteriormente. La profesora Júlia Soares declara que:

*“Penso que o MEM devia publicar mais, principalmente, agora que o mercado começa a ser inundado de livros e de revistas que, parecendo dizer o mesmo que o Movimento (diz), não dizem. E aí, o MEM tem uma palavra a dizer no que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa a partir do texto livre, às aprendizagens cooperativas, ao plano individual de trabalho. Marcar bem que, o que nos distingue, não são apenas técnicas e instrumentos, mas o modo como se institui com os alunos a organização, gestão e avaliação cooperadas do trabalho, do tempo, dos conteúdos, das aprendizagens e neste contexto a importância das técnicas e a função dos instrumentos utilizados...” (07-01-98).*

La relación con el Ministerio de Educación de los diferentes gobiernos que lideraron el país después del 25 de abril de 1974 se caracterizó, predominantemente, por un contacto que, estos profesores, consideran que fue beneficioso para ambas partes. Por parte de esta



instancia superior existió, siempre, un reconocimiento implícito del Movimiento.

A su vez, el Movimiento cultivó un tipo de relación que resguardaba su autonomía, al mismo tiempo que podía utilizar los medios que el Ministerio ponía a su disposición para divulgar sus propuestas pedagógicas en los diferentes ámbitos educativos:

*“... a gente tem aproveitado o Ministério para engrandecer o Movimento. No essencial, temos salvaguardado o Movimento. Tem sido benéfico para o Movimento este tipo de relação.”*  
(José Júlio Gonçalves - 29-12-97).

Varios de nuestros interlocutores mencionan la participación de personas del Movimiento en diferentes instancias de los gobiernos democráticos.

Estos profesores recuerdan que, desde los primeros momentos después del 25 de abril, existieron propuestas de trabajo en conjunto con el Ministerio de Educación que eran dirigidas a las personas, individualmente.

Teniendo en cuenta las declaraciones de las personas que entrevistamos, el Ministerio dirigió alguna vez, por lo menos, algún pedido de colaboración formal al Movimiento.

Existen algunas discrepancias con relación a la época en que ocurrió. Algunos mencionan haber sido, inmediatamente, después del 25 de abril, en tanto que otros refieren haber ocurrido en los años 82, 83. Esto nos lleva a pensar que este tipo de formalidad no tenía ninguna importancia porque la estrategia de relación ya estaba definida.

La actitud de estos profesores con relación al Ministerio era prestar su colaboración, sin implicar al Movimiento en estas situaciones, aunque sabiendo que las autoridades de educación estaban interesadas por el trabajo pedagógico que realizaba en su condición de miembro del Movimiento.

Los argumentos que presentan para seguir esta posición en la relación con el Ministerio señalan, por un lado que, de esa manera se salvaguarda la independencia del Movimiento con respecto al poder político de turno. Por otro, algunos de nuestros entrevistados esgrimen como argumento, la experiencia negativa de los movimientos francés y español que se dejaron “*subyugar*”, especialmente, por los gobiernos socialistas de estos países:

*“... a experiência nalguns países onde existiam movimentos... não foi nada gratificante, pelo contrário foi bastante artificiosa, como por exemplo em França e em Espanha, com os governos socialistas.”* (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).

Esta determinación de prestar colaboración en nombre individual parece que no era consensual, aunque algunos mencionan que fue un asunto largamente discutido en el seno del Movimiento.

Algunos de nuestros interlocutores manifiestan su desacuerdo por esta modalidad de relación con el Ministerio o con otras instancias que precisaban o estaban interesadas en un trabajo en la línea del Movimiento:

*“O Movimento deveria ser contactado enquanto organismo para as coisas...”* (Nº 7 - 26-02-98).

También el educador Nº 22 (06-04-98) es coincidente con esta posición, ya que considera que:

*“... há um património que é de todos... Se querem falar do Movimento, contactam o Movimento da Escola Moderna. Ainda hoje mantenho essa posição.”*

La estrategia definida anteriormente en lo que respecta a la relación con el Ministerio, aún hoy se mantiene:

*“Durante estes dois anos... eu acho que foi em boa hora no plano das relações exteriores e de afirmação do Movimento... o Movimento não tem beneficiado, não tem tido benefícios directos do Estado, felizmente. Mas tem sido dois anos de uma grande afirmação como instituição.”* (Sérgio Niza - 07-01-98).

Las referencias que detectamos en nuestros entrevistados relativas a los contactos con los partidos políticos se remontan a los primeros años después del 25 de abril de 1974. Algunos admiten haber existido un cierto flirteo con el Movimiento por parte de algunos partidos (principalmente de izquierda), a través de algunos profesores que formaban parte del MEM.

Las situaciones que encontramos en las declaraciones de nuestros entrevistados llegan hasta los primeros años de la década del 80.

Las aproximaciones, que nuestros entrevistados mencionan, ocasionaron algunas disputas que analizamos en el apartado referido a los conflictos.

Desde el punto de vista del profesor N° 12 (29-12-97), se valoraba la existencia de profesores dentro del MEM con una diversidad de tendencias políticas (o partidarias), así también se evitaba la identificación del Movimiento con algún partido.

Este profesor declara que se tomaron algunas posiciones derivadas de las discusiones que se llevaban a cabo en el seno del MEM:

*“... chegou a ficar claro que não nos devíamos, como Movimento, imiscuir na formação das pessoas dos partidos... chegou a falar-se em reuniões, mas foi mais falada (informalmente) entre as pessoas”*

La profesora Júlia Soares (07-01-98) se pronuncia en el mismo sentido:

*“... dado que no Movimento há sócios com filiações partidárias diferentes, se envolvimento houve, não passou de casos pessoais, talvez, de um excesso de militância e de desejo de protagonismo quer no MEM quer no próprio partido, ou de alguma imaturidade política...”*

El profesor Sérgio Niza, en entrevista del 1° de mayo de 1998, nos confiesa la posición tomada por el Movimiento en este sentido:

*Em vez de entregar o Movimento a um partido, fosse qual fosse, tentei explicar aos partidos que eles só tinham vantagens em ter pessoas suas numa acção, sem serem eles a ter internamente uma associação de professores, e que o Movimento não iria fechar a porta, fosse a quem fosse. Tinham um espaço de reflexão, de trabalho, de aperfeiçoamento com profissionais que não negassem o valor dos partidos.”*

En lo que concierne al proceso de relación con la Federación Internacional de Escuelas Modernas (FIMEM), se puede decir que fue evolucionando desde una situación de necesidad para permitir la supervivencia en los años que anteceden al 25 de abril de 1974, pasando por una progresiva separación en el ámbito de una autonomía creciente en diferentes vertientes como en la organización de profesores y en la construcción de una línea pedagógica con características propias:

*“... nos primeiros anos de relacionamento com a FIMEM, o sentido que tinha a FIMEM para nós era de uma porta aberta, já que nós estávamos encurralados... era a possibilidade de irmos ver como é que os nossos companheiros em França estavam a fazer, como as práticas evoluíam.” (Sérgio Niza - 24-09-98).*

Percibimos que son pocos profesores en el Movimiento se manifiestan preocupados por las relaciones con la FIMEM. Pensamos que los profesores entienden que los beneficios profesionales y pedagógicos inmediatos que existirían, como consecuencia de los contactos internacionales, no serían significativos. De allí la escasa preocupación por este aspecto.

En los primeros años, las declaraciones que encontramos señalan a Isabel Pereira, a Rosalina Gomes de Almeida y a Sérgio Niza como las personas que mantenían los contactos con la FIMEM. En los tiempos más recientes, aparecen otras personas:

*“... a Manuela Castro Neves, a Clara (Felgueiras) (que como é muito amiga da Odete) estimulou, algumas vezes, a Odete (Xarepe) a ir... o Júlio (Pires) que passou a ir algumas vezes e depois foi com alguma continuidade...” (Sérgio Niza - 24-09-98).*

El profesor Sérgio Niza recuerda que, a partir de la formalización jurídica del Movimiento, en el año 1976, la relación con la FIMEM comenzó a sufrir algunas alteraciones:

*“... nós já não precisávamos tanto dos franceses para nos abrirem as portas...” (24-09-98).*

Recordemos también la evolución a varios niveles que se sintió dentro del Movimiento portugués, que le permitió distanciarse en diferentes aspectos. Nos referimos al avance registrado en el ámbito pedagógico, fundamentalmente, en la elaboración de una definición pedagógica que se alejaba cada vez más de las propuestas originales freinetianas.

Veíamos en el apartado de Conflictos que los encuentros de carácter institucional entre la FIMEM y el MEM eran ocasiones de alguna tensión originada por diferencias de perspectivas pedagógicas e, incluso, filosóficas.

Así pensamos que, durante estos años posteriores al 25 de abril de 1974, las relaciones se alimentaban (y mantenían) por la voluntad de, apenas, algunas personas, por lo menos del lado portugués:

*“... são essas pessoas que estabelecem, no fundo, o relacionamento e a ponte entre o Movimento português e a FIMEM. Não é a instituição que se mobiliza para isso... o Movimento português como instituição, verdadeiramente, nunca assumiu um verdadeiro relacionamento com a FIMEM.” (Sérgio Niza - 24-09-98).*

Por último, recordemos que el corte de relaciones, ya deteriorado hace bastante tiempo, se produjo gracias a la decisión de una asamblea general extraordinaria del Movimiento portugués, en el mes de noviembre de 1998.

### III

#### **FREINET:**

Este apartado será dedicado a la presentación de los resultados del análisis sobre las declaraciones de nuestros entrevistados con relación a la figura de Freinet y a su influencia en el Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa.

La figura de Freinet en el Movimiento de la Escuela Moderna portuguesa resulta significativa. Nuestros interlocutores reconocen la importancia de su legado para la pedagogía.

En los inicios del Movimiento, la contribución freinetiana fue decisiva. Los profesores que entrevistamos, confiesan que “las técnicas Freinet” tuvieron su significado e importancia en su debido tiempo, y admiten que se trata de una cuestión de honestidad intelectual reconocerlo así en la actualidad.

La construcción de una pedagogía con características propias del movimiento portugués, que asienta, también, en las ideas pedagógicas de Freinet, ha evolucionado para un modelo contextualizado teóricamente por la reflexión de los profesores portugueses que se implicaron en su desarrollo, por lo que, hoy, no podremos confundir (o reducir) ambas propuestas.

Sérgio Niza, en un artículo titulado “O modelo curricular da educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa” (pág. 139, 1996) asume la evolución que se fue operando en algunos conceptos pedagógicos venidos de la influencia freinetiana.

Presentamos algunos puntos de este artículo que nos ilustran sobre la construcción evolutiva realizada en el Movimiento portugués, a partir de las propuestas de Freinet.

De una concepción empírica del aprendizaje basada en el ensayo y error (tanteo experimental de Freinet), la evolución se procesó, en el Movimiento, para una perspectiva de desarrollo de los aprendizajes, por interacción sociocentrada, que tiene en cuenta la herencia sociocultural para redescubrirla con el apoyo de los otros alumnos y de los adultos, en la línea de Vigotsky y de Bruner.

Así, desde el Movimiento se defiende que los aprendizajes se deben apoyar, en una perspectiva isomórfica, en los métodos desarrollados por cada área científica o cultural, a lo largo sus respectivas historias.

Mencionábamos, en el apartado del concepto de Educación que se viene construyendo desde el Movimiento, así como en el apartado relativo a los Conflictos (con la FIMEM), y recordamos nuevamente aquí, la perspectiva defendida por el Movimiento portugués, con relación a la evolución que se procesó en el trabajo pedagógico, de un énfasis inicial en las expresiones, pasándose, posteriormente, a subrayar el papel de la comunicación basada en circuitos de información y de intercambios sistemáticos entre alumnos.

Recordemos, también, la evolución hacia el sentido de la construcción de un concepto de gestión del acto pedagógico, que asienta en una perspectiva sociocéntrica de la educación, donde la interacción, entre alumnos y con el profesor, se organiza para los fines concretos de la actividad educativa, de estudio y de intervención por intermedio de proyectos cooperados, superando, de esta manera, el concepto psicocéntrico de educación que vino marcando el trabajo pedagógico, en su momento innovador, desde la Escuela Nueva.

Niza también refiere el salto cualitativo de un trabajo pedagógico, originalmente basado en técnicas pedagógicas que evolucionó para el énfasis en la organización participada de la educación escolar, apro-

vechada como sistema de ejercitación (vivencia) democrática, puesta en práctica, actualmente, por los profesores que desempeñan sus tareas pedagógicas orientados por los principios del MEM. Permítasenos traer, nuevamente, a la memoria el análisis que realizamos en el apartado del concepto de Educación, en el que enfatizábamos la importancia de la organización participada en el trabajo escolar.

El autor que estamos mencionando afirma la progresión realizada en el ámbito del modelo pedagógico del Movimiento, en lo relativo a un espacio de evaluación y regulación del trabajo pedagógico, como resulta ser el momento de Consejo de Cooperación Educativa, en el sentido de evolución respecto a la propuesta freinetiana de asamblea de cooperativa. Subraya la función instituyente y reinstituyente de las normas sociales del Consejo, que posibilita la promoción moral y cívica de los alumnos de manera directa.

Destaca, en este ámbito, el paso de la decisión por votación para la tomada de decisión a través de la construcción (o búsqueda) de consenso, en el que la concienciación de los fenómenos y la ejercitación de clarificación moral tienen predominancia, socorriéndose, apenas, de la votación cuando las exigencias temporales lo imponen.

Niza menciona la reestructuración y refundamentación de algunos instrumentos de organización y de regulación educativa, originarios de Freinet, que en el contexto portugués adquirieron otra dimensión. Es el caso del sentido de “*Jornal de Parede*” que evolucionó para un “*Diario de Clase*”, en cuanto instrumento de evaluación (y regulación) formativa. Recordemos que hicimos referencias a estos instrumentos en el apartado donde analizamos el concepto de Educación.



Cuando analizamos las declaraciones de nuestros entrevistados, encontramos un reconocimiento, muchas veces implícito, de la contribución pedagógica freinetiana.

Entendemos que la madurez de la construcción pedagógica que estos profesores vienen realizando les permite, actualmente, considerar a la figura de Freinet, aunque importante, como una contribución entre otras no menos significativas, en la historia de este Movimiento.

El abanico de fuentes de referencia de donde el Movimiento se viene alimentando, aunado a un espíritu crítico abierto, permitió al Movimiento ir avanzando en la construcción de un modelo pedagógico con características propias:

*“... nós já temos um conjunto de ideias e de práticas que sustentam a profissão, não precisamos de ir fazer apelo a uma figura desse tempo...” ( Sérgio Niza - 24-09-98).*

No encontramos que los profesores que entrevistamos, cuando tienen que salir en defensa de la propuesta pedagógica actual, necesitan de elaborar una argumentación en la que se socorran de la figura de Freinet. De cualquier manera, el tono utilizado cuando hacen referencia al legado de Freinet es de respeto y reconocimiento.

No detectamos momentos determinados que evidencien la ruptura con la paternidad freinetiana. Existe un continuo con algunos espacios naturalmente críticos en los que también se ponían en causa, entre otras, las aportaciones que se originaban en las propuestas de Freinet.

El profesor Sérgio Niza recuerda una situación que ocurrió durante el período en el que se encontraba exiliado en Francia (1968), en la que ya se evidencia este proceso de autonomía crítica con relación a las propuestas de la pedagogía de Freinet:

*“... fiz uma crítica à Pedagogia Freinet na frente dos franceses. Não vim fazer para Portugal. Essa foi uma posição muito marcante... a partir daí alguns de nós que estávamos ligados e que*

*éramos mais radicais nas questões da pedagogia, fomos afastando-nos das estruturas que veiculavam a Pedagogia Freinet. Não é um acaso, passa por rituais, por afirmações, por posturas. Não costumo falar muito disso... ainda estão as pessoas vivas...” (24-09-98).*

En este camino de construcción de una autonomía crítica con relación a Freinet, recordemos, también, las razones que llevaron a la existencia de algunos conflictos con la FIMEM, y que analizamos en otros apartados.

Algunos de los momentos que son considerados claves en la historia del Movimiento, también tienen su componente de afirmación a través de la diferencia con las propuestas de Freinet. Así encontramos: la elaboración de la carta y la realización del Seminario Internacional en el Algarve en 1975, que constituyeron espacio y momento para desmarcarse paulatinamente en un camino de construcción propio.

El profesor Sérgio Niza menciona al V Congreso del Movimiento (15/19 de julio de 1983), realizado en Setúbal, como un momento de afirmación del MEM con una propuesta pedagógica propia (y de separación de la propuesta de Freinet).

En épocas más recientes encontramos otro momento que puede resultar interesante para ser tenido en cuenta en este análisis. Algunos de los profesores entrevistados llaman la atención por el destaque con que se dedicó a recordar el 30º aniversario del Movimiento en 1996, por sobre un lugar secundario que ocupó el centenario de Freinet, que coincidían ese año.

El profesor N° 16 (07-04-98) encuentra tres grandes vertientes de la contribución de Freinet para la pedagogía. La primera de ellas, que es considerada, también, por otros profesores como una de las de

más trascendencia, tiene que ver con el empeño en la construcción de la profesión de profesor:

*“...é a ideia de que os professores, e os professores do 1º Ciclo de Ensino Básico, podem construir uma profissão, e a podem construir reflectindo sobre as suas práticas uns com os outros.”*

El profesor N° 10 (11-02-98) subraya este aspecto de la formación de profesores como fundamental en la contribución freinetiana:

*“... a dimensão freinetiana da organização do encontro com os outros professores, parece-me que tem sido fundamental como modelo... A formação nunca é uma formação isolada, porque as pessoas não se formam sozinhas... penso que invocar isto de Freinet é simples e é natural e, mais do que isso, é honesto.”*

El profesor Sérgio Niza (07-01-98) pone de relieve la dimensión de construcción de un movimiento pedagógico por la influencia que siente haber tenido de parte de Freinet:

*“... o que é muito importante no Freinet, mais importante que tudo, é ele ter criado um movimento pedagógico. Eu queria organizar coisas com professores e aí, é ele o meu modelo de identificação. Porque ninguém tinha antes, nem ao mesmo tempo, sequer, juntado os professores e criado um movimento pedagógico. Só ele e mais ninguém. Os outros da Escola Nova são universitários que agarram os professores e trabalham com eles. Mas são os universitários, são os investigadores. Aqui, como ele dizia, é um movimento de base e é verdade.”*

En esta misma entrevista, el profesor que estamos mencionando, subraya un aspecto interesante con relación a un elemento de apertura al diálogo y al análisis crítico, que actúe como sustento de los grupos de profesores constituidos en movimientos pedagógicos:

*“O que nos outros países foi caindo, em Portugal, felizmente, ainda não caiu. Não caímos, provavelmente, também porque nós conseguimos ir depois garantindo um diálogo muito digno com os investigadores, com os universitários. Eu acho que aí Freinet se distraiu e se distanciou demasiado. Como se fosse possível fazer manter um movimento de base, só de profissionais sem um diálogo alimentador do progresso com a investigação, com a universidade. E nisso nos distinguimos dele, provavelmente...” (07-01-98).*

La segunda vertiente fundamental de la contribución de Freinet, en palabras del profesor N° 16, tiene que ver con el énfasis que dedica a la expansión de una idea de democracia educativa:

*“Freinet tem a ideia decisiva de querer que os filhos das classes populares também tivessem acesso a essa escola de qualidade...” (07-01-98).*

La tercera vertiente se relaciona con el relieve que otorga Freinet a la producción con intervención de los alumnos y a la circulación de la producción (construcción del conocimiento, investigación y creatividad), al mismo tiempo que introduce en el aula los instrumentos de la sociedad.

El profesor Sérgio Niza (01-05-98) propone rescatar algunas ideas de Freinet sugiriendo encontrar, en la actualidad, sus equivalentes simbólicos para dar sentido a las propuestas originales en un contexto actual:

*“Seria mau que não percebêssemos a relevância de Freinet para os dias de hoje no que diz respeito aos equivalentes. Já não poderíamos dizer uma pedagogia popular, há um conjunto de maneiras de dizer e de conceitos que hoje já não tinham sentido. As pessoas não percebiam o que é que queríamos dizer, e as coisas mudaram. Temos sempre que encontrar os equivalentes simbólicos porque não se tratam já das mesmas coisas, quer num contexto histórico, quer num contexto cultural, quer mesmo no desenvolvimento da pedagogia, são coisas diferentes.”*

En entrevista del 7 de enero de 1998, el profesor Sérgio Niza confiesa la influencia que los escritos de Freinet ejercían sobre él, y su posterior evolución:

*“... eu aderi, acho que muito, na altura, às coisas de Freinet... Nessa altura, os escritos de Freinet deslumbraram-me completamente como profissional porque eu o lia como se eu tivesse podido escrever aquilo... como ele dizia de maneira tão simples que se percebia tão bem que podia ser assim... aquilo era um acerto, uma unidade intelectual e espiritual enorme... Mais tarde quando pegava, sobretudo nalguns escritos de Freinet, para mim tinham envelhecido muito... foi uma grande decepção, a*

*escrita de Freinet. Depois, mais tarde, e progressivamente, deixei de o ler porque me sentia mal... não muito mais tarde.”*

El profesor que venimos mencionando nos presenta una caracterización que realiza de Freinet, a través de sus escritos:

*“... tinha esta ideia do deslumbramento, tínhamo-nos encontrado, era como se fossem duas personalidades que se tinham encontrado, eram dois discursos que podiam coincidir... foram muito importantes os escritos de Freinet, sobretudo os escritos práticos, os livrinhos pequenos. Os textos de maior fôlego foram coisas que não me agradavam tanto, eram menos directos os escritos. Eram metáforas um pouco envelhecidas, era muito uma escrita do Século XIX. Freinet, a escrever, é muito um homem antigo, um homem velho... O Freinet era um homem do Século XIX. A colocar as coisas, a escrever, as metáforas camponesas . Não temos que estranhar, ele foi genial, um enorme talento, não há dúvida. Só me admiro é como é que consegue resistir com um discurso tão velho. Quando começa a grande luta com os comunistas e com a Escola Nova, com o grupo francês da Escola Nova, ele vai afirmando o Movimento, é verdade, mas vai perdendo muita coisa ao mesmo tempo porque não vai acrescentando nada de substancialmente novo ao que já tinha erguido. O que há de original, e de genial é como ele agarra as coisas velhas e lhe dá a volta, as organiza, sem nada de novo, com tudo velho, como agarra aquelas coisas todas e genialmente as organiza e lhe dá uma função histórica e social nova e autêntica. Por isso, aquela coisa de, parece que foi o Ferrière que disse: este homem realizou o sonho antigo dos pedagogos. E é verdade. O que ele tem de genial é que ele pôs na prática os sonhos, os textos que estavam escritos. O que é que acrescenta de instrumentos? Entra em contradições. Por exemplo, deslumbra-se com o ensino programado, behaviorista, um homem daqueles! Gasta tempo a falar das “boites des enseignants” e coisas assim. Ele não tinha a cultura suficiente para saber onde estava. Às vezes a Freinet falta-lhe uma certa cultura para fazer ir mais longe a sua genialidade de entre as duas guerras.” (07-01-98).*

Entendemos que la figura de Freinet continúa a ser considerada con respeto en la construcción del Movimiento.

## REFERENCIAS DE FIGURAS SIGNIFICATIVAS:

En el apartado anterior recogíamos las opiniones de nuestros interlocutores referentes a la contribución, para el Movimiento, por parte de Celestine Freinet.

Vamos a analizar en este apartado otras figuras que, pudieron haber tenido y pueden tener actualmente, un peso significativo especial en la vida de esta institución.

Comencemos recogiendo las declaraciones de algunos de nuestros entrevistados quienes mencionan la necesidad de recuperar, estructurar y presentar un pasado que se integre en la historia del Movimiento, como se evidencia en las palabras del profesor N° 10:

*“... algo que surge suportado num certo (entre aspas) espontaneísmo, uma certa emergência vinda do nada, aos académicos causa pavor. Eu penso que o Sérgio se apercebeu muito claramente, não é que isso não estivesse dentro dele mas, sobretudo, a convivência do Sérgio com os académicos, com as universidades, fê-lo entender também da necessidade de estruturar aquilo que podia estar um pouco na cabeça dele mas, se calhar, pouco na cabeça das outras pessoas: a necessidade de estruturar uma memória, digamos a necessidade de explicitar raízes. Essas raízes, algumas são, naturalmente, evidentes.” (11-02-98).*

En esta línea, recordemos algunas palabras de António Nóvoa sobre la necesidad de “inventar” un pasado que sienta cualquier institución para, a partir de allí, proyectar su futuro:

*“O Movimento da Escola Moderna percebeu, desde o princípio, que não há educação (nem pedagogia) sem raízes, que o futuro de qualquer Movimento associativo se conquista, antes de mais, na capacidade para criar alicerces no tempo histórico. E o MEM criou um passado. Pacientemente, desvendou as filiações e juntou as teias de homens e de mulheres que marcaram a pedagogia portuguesa, sobretudo na primeira metade do século XX. A partir de Rui Grácio, de Maria Amália Borges de Medeiros e de João dos Santos foram descobrindo António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos, Adolfo Lima e Faria de Vasconcelos,*

*encontraram a Escola Nova e certas correntes da pedagogia liberal e republicana. O Movimento da Escola Moderna inventou, assim, um passado. Do qual se fez, legitimamente, herdeiro.”* (Excerto da comunicação apresentada no congreso dos 30 anos do MEM, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, no dia 15 de Julho de 1996).

Posiblemente, el contacto con las instituciones académicas vino a reforzar la necesidad de encontrar referencias consensuales y científicamente reconocidas, que ayudasen a presentar una imagen de credibilidad del Movimiento frente a las instituciones académicas.

Además de las personalidades que refería Nóvoa, del área de la Psicología surgen algunas figuras que contribuyen para afianzar el crédito que se puede prestar al Movimiento. Varios de nuestros entrevistados refieren, en esta línea, a Vigotsky e a Bruner.

El profesor N° 16 (07-04-98), mencionando el trabajo realizado en el Centro de Educación Infantil de A-da-Beja, que recordamos en otro lugar como habiendo sido uno de los espacios de experimentación de la pedagogía del MEM, señala que:

*“... aquelas pessoas, para se afirmarem na pedagogia em igualdade de circunstância que as pessoas da Medicina ou da Psicologia tinham que ter uma luta corpo a corpo diária. E aí, obviamente, há influências múltiplas, há influências fortíssimas quer por aproximação quer por afastamento.”*

En la lista de personalidades que elaboramos, atendiendo a las declaraciones de nuestros interlocutores, encontramos que los profesores del Movimiento no se revén en todas ellas. Podemos encontrar una primera clasificación integrada por algunas de estas figuras más consensuales.

En este conjunto se integran figuras de la talla de Freinet, António Sérgio y Rui Grácio. Recordemos que, con relación a la figura de António Sérgio, hemos dedicado algún espacio en el capítulo 4.

Con relación a la vida y obra de Rui Grácio (1921-1991), de manera resumida, podemos subrayar algunas características (La información que presentamos fue recogida en la siguiente página de internet <http://www.terravista.pt/guincho/1447/>, de responsabilidad de la Escuela Básica 2, 3 Dr. Rui Grácio de Montelavar, Sintra, cuya transcripción juntamos a los anexos).

Estando en la universidad como estudiante, formó parte de las comisiones estudiantiles que constituían el movimiento opositor al régimen salazarista. Estuvo preso durante varios meses por razones políticas. Participó en las reuniones que antecedieron a la creación del Partido Socialista portugués.

A partir de 1976, se tornó partidariamente independiente. Para algunos autores personificó una pedagogía de resistencia y de compromiso social. Defendía que la calidad de la docencia no era independiente del estatuto profesional de los profesores, ni de sus posibilidades de participación en el proceso educativo.

Las influencias ejercidas por estos dos autores portugueses (António Sérgio y Rui Grácio) entran al Movimiento a través del papel decisivo del profesor Sérgio Niza. Recordemos que Rui Grácio fue profesor de Niza, en tiempos de su vida de estudiante, en el Liceo Francés Charles Lepierre en Lisboa.

La influencia de Rui Grácio es considerada en la declaración del profesor N° 10 (11-02-98):

*“O Rui Grácio influencia muito o espírito do Sérgio. Está muito ligado ao início do grupo de Promoção Pedagógica no Sindicato... eu penso que o Sérgio recuperou muito bem do Rui Grácio alguns escritos. Sobretudo, aquele pequeno escrito que ele tem, extraordinário: educar é emancipar, educar é promover, ao que o Sérgio acrescentou, ultimamente, o provocar...”*

Varios de nuestros interlocutores reconocen haber tenido muy poco contacto directo con los escritos de estos autores, así como el



reconocimiento de su influencia en el Movimiento consideran que es una construcción más reciente:

*“... o António Sérgio, o Rui Grácio, o Vigotsky aparecem hoje como necessidade, mas isto tem sido uma clarificação à posteriori, pelo menos para alguns de nós.”* (Nº 10 - 11-02-98).

Este profesor admite, en esta entrevista, con relación a estas figuras que:

*“... não sei se será tão clara e tão assumida pelo próprio Movimento. Isto é pela maior parte das pessoas.”*

El profesor Sérgio Niza confiesa que su trabajo para constituir grupos de formación de profesores era, decididamente, influenciado por estas figuras:

*“O trabalho que fiz com os colegas, primeiro no Helen Keller para se constituírem em grupo de cooperação... que decorria da minha experiência associativa, de mobilização dos meus colegas, da necessidade que sentia que os professores vivessem em grupo e discutissem a suas coisas... há aí muita influência de uma certa doutrina cooperativista do António Sérgio.”* (01-05-98).

Cuando analizamos el discurso de algunos de nuestros interlocutores con respecto a la figura de Maria Amália Borges Medeiros, a quien hemos dedicado un espacio en el capítulo 4 de este trabajo, encontramos algunos indicios de una cierta reserva en cuanto a que su contribución conste en las primeras líneas de la historia del Movimiento:

*“... senti que da parte do Sérgio havia, relativamente à figura de Maria Amália, uma certa marginalidade... em algumas conversas, a Maria Amália, pareceu-me no discurso do Sérgio, uma figura marginal...”* (Nº 10 - 11-02-98).

Este profesor procura clarificar la diferencia entre la importancia de una contribución más directa hacia el Movimiento y, la otra perspectiva, en la que es el Movimiento que avanza para fundamentar

su estructura pedagógica, para lo cual se puede ayudar, también, de las contribuciones de algunas figuras de la pedagogía:

*“... uma coisa é o Movimento e outra coisa são as contribuições várias de que o Movimento se apropria para se construir como corpo teórico, organizativo... aí, com certeza, a Maria Amália, seria uma invocação... identificar a Maria Amália como iniciadora do Movimento, pelo que eu sei da história, parecia-me um bocadinho injusto, forçado...” (Nº 10 - 11-02-98).*

El profesor que estamos mencionando, subraya algunas características de la personalidad de Maria Amália Borges Medeiros:

*“Politicamente era muito lúcida... penso que ela aderiu a algumas questões da pedagogia por essa iluminação política, cívica que lhe era muito própria. Essa procura de coerência é muito clara no percurso de vida dela...” (11-02-98).*

Por otra parte, el profesor Nº 10 pone de relieve otro aspecto de la figura de la autora que estamos tratando:

*“... vai para o Canadá e deixa-se seduzir pelos psicólogos norte-americanos e canadianos, e esta outra dimensão, que aqui tinha experimentado, da organização, das práticas de integração, fica perfeitamente secundarizada... alguns escritos, depois, se contradizem nalgumas coisas, na linha de Freinet... (integrar) os cegos, muito bem, mas os deficientes mentais, não.” (11-02-98).*

Como señalamos anteriormente, las referencias manifestadas por nuestros entrevistados sobre personalidades que ejercieron influencia en el Movimiento, se congregan alrededor de las figuras que mencionamos.

Para la mayoría de los profesores que colaboraron con nosotros, la figura con decisiva influencia en la construcción del Movimiento, y que se extiende hasta la actualidad, es, sin ninguna duda, Sérgio Niza. Recordemos que ya nos dedicamos al análisis de su contribución a lo largo de este trabajo y, especialmente, cuando analizamos los varios líderes de este Movimiento.

## INSTITUCIONES:

En este apartado, vamos a analizar las declaraciones que los profesores entrevistados realizan con relación a algunas instituciones que tuvieron algún significado en la vida del Movimiento de la Escuela Moderna.

Las características de libertad restringida que se vivía en Portugal antes del 25 de abril de 1974, obligaban a los profesores que osaban experimentar pedagogías alternativas a buscar cobijo en algunas instituciones particulares, que se orientaban por valores de más tolerancia de los que se imponía desde el régimen político vigente. También allí convergían los padres que pretendían una educación menos alineada con el sistema, para sus hijos:

*“... no ensino particular, naquela altura, era o único espaço onde se faziam experiências pedagógicas... havia uma maior flexibilidade. Normalmente aquele tipo de pais que andavam naquelas escolas eram mais... intelectuais... portanto, estávamos em família...” (Nº 3 - 04-02-98).*

En otras partes de este trabajo, referíamos el espacio de experiencia fértil de integración escolar que se llevaba a cabo en el Centro Infantil Helen Keller. Una parte del trabajo pedagógico que posteriormente vino a ser integrado en la línea propugnada por el Movimiento pasó por allí. El profesor Sérgio Niza recuerda esos momentos:

*“... no Helen Keller encontrei pessoas muito entusiasmadas, uma escola muito pobre, com muito poucos meios... muita solidariedade entre as pessoas... tínhamos alguns meses que não havia dinheiro para nos pagar... havia todo o trabalho de integração dos cegos, dos amblíopes, dos que viam. Eram muitas coisas ao mesmo tempo. Todas eram deslumbrantes...” (07-01-98).*

Coincidiendo con un período, antes del 25 de abril, de intensa actividad de construcción y divulgación de las propuestas pedagógicas del Movimiento, el profesor Sérgio Niza reconoce el papel que les cupo a algunas instituciones que les daban refugio:

*“De 70 a 74 nós assentámos o trabalho naqueles colégios da Ana Maria (Vieira de Almeida) na Torre, no Fernão Mendes Pinto e as pessoas envolventes, na Voz do Operário, no colégio Claparède que era para deficientes e o trabalho que eu com a Júlia (Soares), com a Dorília (Cortês), etc. realizávamos no interior do COOMP (Centro de Observação e Orientação Médico Pedagógico) e que tínhamos possibilidades financeiras e possibilidades de acesso a muita gente...” (01-05-98).*

Encontramos también algunas referencias realizadas por nuestros interlocutores sobre otras instituciones que mencionábamos:

*“... não se pode falar do Movimento sem se ver o papel do colégio da Torre e do Fernão Mendes Pinto, foram importantíssimos.” (Isabel Pereira - 09-02-98).*

Varios de nuestros informantes destacan el papel fundamental que jugaba el centro de educación que funciona en la Quinta do Plátano en A-da-Beja. Recordemos que, el profesor Sérgio Niza, después de su regreso del exilio, fue el responsable por la dirección de este establecimiento.

El profesor José Júlio Gonçalves (29-12-97), menciona que:

*“... talvez em A-da-Beja estejam as pessoas que eu identifico como o grupo pioneiro do Movimento. Há outros... Era o Sérgio (Niza), a Rosalina (Gomes de Almeida), a Júlia (Soares), a Dorília (Cortês), o Zé Francisco Nereu, o (Francisco) Marcelino, a Lurdes Pequito, a Marta Roque, a Marta Bettencourt...”*

Este profesor refuerza una lectura del lugar destacado que ocupaba esta institución (A-da-Beja) en el desarrollo del Movimiento:

*“... A-da-Beja foi o motor, não só a nível ideológico, organizativo mas acima de tudo pedagógico. Foi local de experimentação e passou por A-da-Beja muito do que a gente hoje faz aqui, de uma forma melhor, de uma forma mais completa, mais rica.”*

Lurdes Bichão (29-12-97) también reconoce la contribución de cualidad que provenía de esta institución:

*“... os trabalhos de A-da-Beja tinham mais qualidade do que a maioria.”*

La profesora Júlia Soares (07-01-98) describe una vertiente importante en el trabajo que se realizaba en A-da-Beja: la formación:

*“... trabalhar em A-da-Beja implicava fazer formação. Era uma condição que aceitávamos à partida. Fazia parte da ética da Instituição... o Movimento cresceu muito a partir do que se fazia em A-da-Beja. Era um grupo democraticamente orientado, muito empenhado e isso permitiu que se fizesse lá de um modo organizado e sistemático o ensaio de muitas práticas inovadoras quer com as crianças quer com profissionais de educação que por lá passavam em acções de formação pois era uma Instituição vocacionada para a formação e ensaio de métodos.”*

El profesor Sérgio Niza, en entrevista del 24 de septiembre de 1998, recuerda el trabajo de construcción de una pedagogía que se realizaba en A-da-Beja:

*“Nós tínhamos pensado muito mais coisas porque estávamos a trabalhar permanentemente ali, tínhamos discussões, semanalmente tínhamos uma sessão de balanço, de reflexão. Tínhamos uma grande tradição de prática reflectida e de dar os nomes às coisas, de ler, de discutir, de descrever as práticas... havia ali uma pedagogia... nós não tínhamos tempo de passar tudo o que era de A-da-Beja para o Movimento, às vezes por pudor, outras vezes pelos timing... era uma instituição com os meios todos, financeiros, científicos, materiais... tudo o que precisávamos. Se não íamos mais longe era porque nós não ousávamos ir... foi depois que nos permitiu enriquecer o Movimento Foi como se fosse um banco de ensaio do Movimento.”*

Sólo mencionamos las instituciones que estos docentes recordaban por su significado en la construcción del Movimiento y que, también, evidencien que su organización se orientaba, predominantemente, en la misma línea de principios propugnados desde el MEM.

Dejamos de fuera otras instituciones particulares y oficiales que, también, eran mencionadas por ser lugar de trabajo de nuestros inter-

locutores, y donde desarrollaron experiencias pedagógicas que, como profesores, fueron decisivas. Algunas de ellas fueron referidas en esta tesis, en otros contextos.

## IV

### **ORGANIZAÇÃO / ESTRUTURAÇÃO:**

En este apartado vamos a analizar las declaraciones que los profesores que entrevistamos realizan sobre la estructura organizativa del Movimiento.

Parece que no tienen mucho interés para adentrarse en las cuestiones de organización más burocrática del Movimiento. Muy pocos hablan espontáneamente de la estructura organizativa del MEM.

Algunas declaraciones nos indican la existencia de una evolución, que evidencia la búsqueda de una organización más simple y eficiente.

Es interesante recordar ahora a Sanches (1998, p. 56) cuando afirma que:

*“... as organizações também funcionam através de uma dimensão idiossincrática... os actores são vistos como pessoas e que tudo o que lhes respeita é relevante... as relações entre meios e fins que a organização define tende a confundir-se, como se as interacções deixassem de ser apenas meios e se transformassem, elas também, em finalidades de pleno direito. Numa organização deste tipo, predomina uma cultura que se desenvolve em torno da ideia de comunidade.”*

Por parte de nuestros interlocutores podemos encontrar un cierto desinterés para conocer mejor la estructura más burocrática del Movimiento a través de la declaración siguiente:

*“... o Movimento repousava, ao nível estrutural, na direcção... eu não estava no grupo dirigente... não sabia quem ele era, imaginava...”* (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).

La formalización jurídica fue publicada en el “Diario de la República” N° 265 III Serie del 12 de noviembre de 1976:

*“... só oficializámos juridicamente o Movimento em 76. Quando houve uma mudança tão radical nós pensámos se deveríamos aparecer juridicamente ou se... imagina que houvesse uma contra-revolução... nós ficávamos impossibilitados de continuar o nosso trabalho... por isso levámos o mais longe possível o registo jurídico do Movimento.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

Este profesor considera que se intenta construir una estructura que permita el funcionamiento de la institución sin la carga de un gran peso burocrático:

*“É a ideia duma instituição que vai construindo e refazendo as suas regras sem uma obstinação muito grande no plano formal. Há outras coisas que o Movimento tem conseguido: ter estruturas muito simples. Sempre que quisemos torná-las mais complexas foi mais complicado. É como se tivéssemos quase todos, ou um grande número de nós, a convicção de que uma organização destas, de pessoas, que livremente aderem e que se encontram para se ajudarem umas às outras na profissão, para acrescentar coisas à profissão e darem força, prestígio e ligação à cidadania, é como se essas pessoas tivessem aprendido que... o que tem possibilidade de se manter e ter história e continuidade, têm que ser coisas que caibam na cabeça duma pessoa normal...” (01-05-98).*

La organización que se propone en los Estatutos del Movimiento (aprobado el 5 de febrero de 1994) y en el “Regulamento Interno” (26 de marzo de 1994), consiste en:

Órganos Sociales:

Asamblea General

Dirección

Consejo Fiscal

Otros órganos asociativos:

Consejo de Coordinación Pedagógica

Núcleos Regionales



La Asamblea es el órgano máximo de esta asociación. La Dirección tiene una función ejecutiva.

Según Ana Pessoa (1998), el Consejo de Coordinación Pedagógica (CCP) *“é um órgão colegial de regulação, orientação e gestão da vida do MEM e que discute problemas de funcionamento dos diferentes núcleos, onde são tomadas decisões que abrangem temáticas mais gerais que incluem a formação e a animação pedagógica, onde são traçadas e avaliadas as linhas orientadoras da formação.”* Por su parte, el profesor Sérgio Niza añade que:

*“Esta estrutura colegial é que governa o Movimento. Onde a direcção do Movimento é um executivo deste colégio.”* (01-05-98).

La profesora Odete Xarepe (02-05-98) recuerda la evolución de los primeros encuentros más espontáneos, después del 25 de abril, para discutir la organización de las actividades del Movimiento:

*“... fomos nós, o grupo de Algarve, que dissemos que era importante que houvesse um momento de encontro onde nos pudéssemos encontrar e discutir estas coisas... estes foram os encontros precursores do CCP... nessa altura não tinham nome... mas, com aquela coisa que o Sérgio tem de ir fazendo leituras e reflexões do crescimento das instituições depois ele vai dando sentido e nome às coisas.”*

El profesor Sérgio Niza encuentra en este órgano, un espacio de información que permite reflejar la imagen de una parte considerable de la realidad educativa del país:

*“... o Conselho de Coordenação Pedagógica, que reúne mensalmente, isso é fundamental como organização do Movimento... é a única estrutura, provavelmente, em Portugal que dispõe de informação permanente sobre o todo nacional, no plano da acção educativa, porque como temos professores de todos os graus de ensino em 15 pontos do país, nós temos uma rede de informação mensal como nenhum ministério tem, como nenhuma outra organização tem.”* (01-05-98).

Atendiendo a las declaraciones de estos profesores, podemos entender que la organización de núcleos regionales, que se extiende

por todo el país, fue evolucionando en la búsqueda de una organización más adecuada a la realidad:

*“O Movimento em 1975, 1976 já tinha uma coisa chamada núcleo... havia o Núcleo do Porto, de Oeiras, de A-da-Beja, que era bastante coeso, não sei se de Lisboa.”* (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).

Con relación a la distribución geográfica en todo el país, como ocurre en Portugal, podemos comparar la situación de la organización de los movimientos de renovación pedagógica, en España, teniendo en cuenta las palabras de González Monteagudo (1988, p. 401):

*“... en España han proliferado, primero en Cataluña y luego en el resto de las comunidades autónomas, asociaciones educativas de ámbito comarcal y provincial, nacidas con una decidida voluntad de responder a las necesidades de cambio pedagógico general, pero vinculadas al ámbito geográfico en que se originan...”*

En Portugal, se instituyeron formas de comunicación en respuesta a las exigencias de las distancias y características geográficas. La profesora Inácia Santana (01-04-98) recuerda que, en los años siguientes al 25 de abril:

*“... havia uma pessoa de Lisboa que fazia a ligação aos núcleos. Acho que isso foi importante. O Chico (Marcelino) ficou como elo de ligação entre Lisboa e a Regional de Évora... ia lá muitas vezes.”*

La profesora Lurdes Bichão (29-12-97), con relación al Núcleo de Setúbal considera que:

*“... começou logo em 75. Acho que Setúbal e Porto foram os primeiros. Foi logo que o Movimento começou a ser movimento que começou a haver gente de Setúbal e do Porto.”*

La profesora Júlia Soares (07-01-98) hace coincidir el origen de algunos núcleos con la constitución de grupos cooperativos que se reunían en diferentes lugares para trabajar aspectos relacionados con su práctica pedagógica:

*“... penso que a organização em núcleos correspondia mais a grupos cooperativos. Havia o núcleo de Oeiras, da Amadora... Oeiras era um grupo cooperativo que trabalhou muito tempo à volta de Ruth Bandeira e Cunha.”*

El profesor N° 10 (11-02-98), también contribuye con su declaración para nos mostrar las razones de creación de los núcleos regionales:

*“Em Évora começámos a juntar quatro pessoas. Era eu, a Felizarda Gato, a Joana Emília (Cabeço dos Reis) e havia outra pessoa que agora não me lembro... juntávamo-nos para falar do nosso trabalho.”*

El profesor Sérgio Niza (01-05-98) considera que los núcleos regionales:

*“... são, também, estruturas de agregação e de dinamização da vida dos professores.”*

Presentamos una relación de núcleos regionales con el respectivo año de creación, según la información que consta en el libro *“Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa”* (1992), cuya organización es de responsabilidad de Graça Vilhena, Júlia Soares y Manuel Henrique:

1980-1981: Núcleos Regionales de Lisboa, Setúbal, Porto, Algarve e Évora.

1982: Núcleo Regional de Coimbra.

1985: Núcleo Regional de Beja.

1990: Núcleos Regionales de Almada/Seixal y Tomar.

En el trabajo de Ana Pessoa (1998), que vinimos refiriendo, encontramos otras referencias que nos pueden ayudar a construir un cuadro más completo:

1982: Núcleo Regional de Vila Real.

1987: Núcleo Regional de Aveiro.

1992: Núcleos Regionales de Marinha Grande y Portalegre.

En años más recientes, resurgió otro núcleo que, según algunos documentos escritos, ya había existido (en 1980, según Pessoa). Nos estamos refiriendo al Núcleo Regional de Viana do Castelo.

En la página siguiente encontraremos el cuadro N° 3 que recoge la distribución, por regiones, de los socios del Movimiento. Llamamos la atención para el hecho de haber un porcentaje significativo de sus miembros que se concentra en la zona de Lisboa y en el sur del país.

El cuadro N° 4 muestra la distribución de los socios del Movimiento por núcleos regionales, contando la Regional de Lisboa con el porcentaje más alto.

### Quadro N° 3: Agrupamento por grandes regiões

## Quadro N° 4: MEM: Núcleos

De acuerdo con el “Reglamento Interno”, los Grupos Cooperativos son espacios privilegiados de formación y tienen como funciones la formación permanente de sus socios, contribuir con trabajo pedagógico y de animación asociativa para la realización del plano de actividades del Núcleo Regional.

El profesor Sérgio Niza, con relación a los grupos cooperativos, considera que:

*“... é uma estrutura de interajuda: é a possibilidade e a necessidade de se constituírem grupos de cooperação onde podem estar pessoas. Por exemplo: as que estão no 1º Ano do 1º Ciclo e que precisam de se acompanhar entre si, por ser um ano difícil, etc. constituem um grupo de cooperação ou um grupo cooperativo ou um grupo de trabalho cooperativo. Ou num projecto sobre o desenvolvimento da escrita no 1º Ciclo. É num projecto de investigação-acção, no fundo é um projecto assente no grupo de cooperação.” (01-05-98).*

Desde los inicios del Movimiento, desarrollaron hábitos de encuentros frecuentes que resumaba un clima de gran afectividad:

*“... o Movimento vive de estruturas simplíssimas que existem desde a primeira hora. Nós, no princípio quando éramos poucos, encontrávamo-nos nos sábados, e encontrávamo-nos para mostrarmos o que estávamos a fazer e ajudar-nos uns aos outros a progredir (Cada um levava um lanche, e depois púnhamos encima da mesa a parte de cada um. Ficava um lanche colectivo e lanchávamos em conjunto), e a seguir, discutíamos ideias e coisas que se ligavam à prática, ou coisas que estavam a acontecer na educação... Esta estrutura, este padrão cultural mínimo, depois reproduziu-se, e compôs-se de várias maneiras.”*

En los últimos años surge otro tipo de organización para responder a otras necesidades. Se trata de los encuentros de especialidad:

*“Esta unidade de trabalho cooperativo, os sábados e, agora, temos de ter encontros de especialidade: os professores que têm formação inicial de professores, os professores de apoio que se encontram 3 vezes por ano, etc.” (Sérgio Niza - 01-05-98).*

La estructura básica de los encuentros originales, actualmente, se mantienen, ahora con una frecuencia mensual:

*“Os sábados hoje são isso: um tempo em que as pessoas mostram o trabalho, uma pausa (já não levamos o lanche, já somos muitos, é mais complicado), e depois um debate mais alargado, com pessoas dos vários ciclos. E, portanto, hora e meia, uma pausa, e hora e meia... esta é a estrutura de formação.”*

Sólo existe un único momento, en las actividades de reflexión y formación de este Movimiento que es destinado, exclusivamente, a sus miembros. Se trata de los encuentros de profundización que se realiza, generalmente, en la Pascua.

Otro momento de formación significativo es el congreso, que se realiza anualmente. El primero fue realizado en el año 1979 en Lisboa. Este año, 1999, se va realizar en Setúbal el XXI Congreso. Con respecto a la forma de organización, el profesor Sérgio Niza (01-05-98) declara que:

*“... a estrutura congresso, no fundo é a estrutura mínima de sábado alargado. É só isso. Tem sessões de hora e meia para as pessoas apresentarem o seu trabalho aos outros e o discutirem. Tem momentos de hora e meia em painéis, em debates alargados... e o congresso é isto.”*

El momento de congreso se completa con una exposición de los materiales pedagógicos, que fueron siendo elaborados durante el año escolar:

*“Como nem todas as pessoas podem dizer naqueles dias (do congresso) das coisas que levaram, temos uma grande exposição de trabalhos dos alunos.”* (Sérgio Niza - 01-05-98).

A manera de balance sobre la reflexión de la estructura de la organización del Movimiento, el profesor Sérgio Niza (01-05-98), concluye:

*“O termos feito coisas destas, tão simples, mas que ao mesmo tempo são tão operacionais para manter o todo nacional, têm sido os segredos. Se fôssemos atrás das estruturas habituais,*



*provavelmente éramos como qualquer outra organização que tinha que inventar uma coisa para existir, e não tinha uma história permanente de existência. As associações de professores em Portugal existem um pouco no papel, porque para existirem têm que fazerem um esforço brutal para uma vez por ano, ou de dois em dois anos fazerem um seminário. Depois não têm uma história própria de vida.”*

Como vemos se intenta construir una estructura que no se deje arrastrar por la burocracia, y que al mismo tiempo permita el trabajo organizado.

## **ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN:**

En este apartado vamos a analizar las expresiones que los profesores que entrevistamos realizan con respecto a la organización de la propuesta de formación del Movimiento. Después de presentar la organización del Movimiento, incluimos este apartado para destacar el intento de coherencia pedagógica que se quiere construir a través de los diversos componentes del MEM.

Las primeras tentativas de organizar la formación asentaba en mucha voluntad y una gran espontaneidad de parte de los profesores que participaban.

La frecuencia de realización de encuentros para formación era intensa. Demostraban una inmensa sed de aprender y estar juntos, una energía desbordante y una fuerte voluntad.

Las razones que permitían resistir a las exigencias del trabajo podemos encontrarlas en la existencia de un fuerte clima afectivo de proximidad y compañerismo.

En los primeros momentos, las sesiones de trabajo y de formación se realizaban con una frecuencia semanal, aunque algunos refieren que se encontraban, casi, diariamente para hablar, discutir, conversar e intercambiar ideas sobre la profesión.

Algunos encuentros realizados en los primeros tiempos tenían una duración de tres a cinco días, en régimen de interno, en algunos casos. Esta característica, continuamos a encontrarla, aún, algunos años después del 25 de abril:

*“Esses estágios que a gente fazia no eram retiros, mas eram parecidos a retiros, estávamos todos no mesmo sítio, penso que eram cinco dias, ou até mais... um grupo de 30 pessoas com 3 ou 4 monitores... durante anos manteve-se... até aos 80, talvez. Depois de 5 dias passara para três, Sexta, Sábado e Domingo...*

*fazia-se no Carnaval, na Páscoa, em Julho...*” (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).

Según la declaración de nuestros interlocutores, de la intensidad inicial de los momentos de formación se fue evolucionando, progresivamente, hacia una mayor extensión en el tiempo. A partir de la evaluación que hacían sobre esos cursos fueron realizando algunos ajustes en su organización y duración:

*“...as pessoas estavam envolvidas em outras actividades, o tempo de férias também diminuiu... começámos, então a pensar em estágios de fins de semana... ainda fizemos estágios de tardes, não era o dia inteiro...”* (Odete Xarepe - 02-05-98).

Algunas restricciones temporales no permitían la satisfacción de los objetivos que eran propuestos:

*“... o estágio tinha como componente tentar vivenciar com o grupo de formandos um determinado percurso... estas modalidades foram menos propícias a mudanças... para que haja uma passagem de valores e do clima que nós queremos desenvolver, tem que haver um tempo e um espaço...”* (Odete Xarepe - 02-05-98).

En los inicios, en un encuentro de formación se mostraba el trabajo pedagógico que se hacía con los alumnos. Se describía el mismo frente a los compañeros. Mencionan que experimentaban algunas técnicas del área de las expresiones (técnicas de ilustración, por ejemplo), en la línea de “aprender haciendo”. El trabajo de formación se centraba en las llamadas técnicas Freinet:

*“Mais do que apresentar práticas, passavam-se as práticas uns aos outros, de adulto a adulto. Mostravam-se os trabalhos das crianças, às vezes, em exposição, expunham-se muito os desenhos, as monotipias... treinava-se muito as técnicas. Aquilo era um atelier permanente em que os que já sabiam passavam as técnicas aos outros: técnicas de ilustração, ensinava-se às pessoas a fazerem limógrafos, imprensa... as técnicas não apareciam pelas técnicas. Quando se faziam limógrafos ou técnicas de ilustração era para ilustrar os textos de escrita livre, aquilo era tudo contextualizado. A imprensa era a mesma coisa. A imprensa era como elemento de aprendizagem da escrita e da*

*leitura, para fazer rodar os textos dos miúdos. Imprimi-los muitas vezes para fazê-los chegar às mãos, através do jornal escolar, através de inter-salas. As técnicas apareciam não como meras técnicas, técnica pela técnica... mas contextualizadas...”*  
(José Júlio Gonçalves - 29-12-97).

Algunos cuentan que en un encuentro (*estágio*) de formación realizado en Faro, Algarve (20 a 24 de septiembre de 1975), se experimentó, una nueva modalidad de organización que enfatizaba una perspectiva más global que las meras técnicas, al mismo tiempo que se procuraba marcar una posición de diferencia con relación a la influencia de la perspectiva más centrada en Freinet:

*“... nós estávamos ainda muito marcados pelos franceses e este estágio no Algarve vai alterar, claramente, este posicionamento, porque este estágio foi muito mais global. Cada monitor ficou com um grupo durante 5 dias... comportámo-nos como uma pequena comunidade a construir qualquer coisa... a construir um percurso... seria uma coisa nova que o Sérgio queria implementar... este modelo de estágio, contrariando o outro que era só baseado em técnicas.”* (Nº 2 - 22-12-97).

Esta modalidad, según nuestros interlocutores se extendió hasta los años 80. Nuestros interlocutores señalan la evolución de la reflexión que se hacía sobre el trabajo de formación, que les posibilitaba la regulación de todo el trabajo. En la declaración siguiente podemos apreciar la preocupación por la integración de la teoría en el trabajo con que eran desafiados los formandos:

*“...numa primeira sessão era o Sérgio que abria e fechava... explicava o que se ia a passar, como pano de fundo. Fazia uma breve introdução, contextualizando as técnicas, a pedagogia, falava nos pilares, a questão da planificação a partir dos miúdos, do programa ao mesmo tempo... Já se falava nessa altura de partir dos miúdos, do que os miúdos sabem, essa questão do respeito pelo outro, partir deles e depois seguir um patamar... Era a questão de estudar o meio, indagar o meio com os miúdos para aprender as técnicas do conhecimento e para aprender coisas... depois era para passar as coisas uns aos outros... falava-se na expressão livre e aí passava a escrita e as técnicas de ilustração e todo o trabalho da escrita que devia ser mexido pelos miúdos. O texto livre e a questão da avaliação também... havia um Jornal de Parede que os adultos iam utilizar... no*

*final fazia-se uma avaliação do próprio curso. O próprio Sérgio falava, já a partir de coisas que havia no Jornal de Parede, questões que se iam colocando no Jornal de Parede e coisas que se iam passando durante o curso que os monitores iam apontando... Isso durante anos manteve-se, eu acho que foi importante para o crescimento do Movimento, até os 80, talvez. Durante uns anos fizeram-se esses cursos. A situação ia mudando também... numa situação mais de esquerda para mais uma situação de centro, de direita... então a gente ia tendo mais algum cuidado. Agora também, não podemos abusar (risos)...”*  
(José Júlio Gonçalves - 29-12-97).

Es interesante analizar el papel del formador o del equipo de formación. Desde los inicios que se procuraba preparar formadores de manera integrada en el propio proceso de formación. Así, cuando estos profesores contaban con un mínimo de prácticas eran desafiados a orientar algún grupo o algún momento de la formación, en esta línea de aprender haciendo:

*“... eu comecei logo a fazer estágios, não como formando. Convidava-se sempre a gente para ensinar os outros, mesmo que não tivesse bem cimentado...”* (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).

La apuesta por la formación de equipos de formación se integra en los objetivos que se proponían desde el Movimiento:

*“Quando ia (a fazer formação), ia sempre integrado num grupo de pessoas... íamos fazer um estágio com um grupo de professores... na altura era importante para criar um certo espírito de grupo que estivesse na base da organização do Movimento.”*  
(José Júlio Gonçalves - 29-12-97).

La década del 80 es un tiempo de consolidación del trabajo de formación del Movimiento. Recordemos las líneas de actuación que se definieron en el I Encuentro-Congreso realizado en la Escuela Voz do Operário, en Lisboa (19 a 23 de julio de 1979), en el cual se proponían, entre otras medidas, la divulgación más amplia del Movimiento y consolidación de formas de trabajo que mostraron ser eficaces,

como los Sábados Pedagógicos en cada Núcleo Regional y los grupos cooperativos (Henrique, 1992, p.15).

Con relación a los grupos cooperativos (que ya analizamos en el apartado de Organização / Estructuración), la profesora Odete Xarepe (02-05-98) confiesa que:

*“A certa altura foram os grupos cooperativos a grande modalidade de formação. Os grupos cooperativos eram mais para as pessoas que já estavam no Movimento. Aqui, no Algarve, acontece que como deixou de haver grandes possibilidades de haver estágios (com a duração de vários dias), houve gente nova que entrou logo para os grupos cooperativos... nós tentávamos fazer grupos heterogéneos.”*

La profesora Lurdes Bichão (29-12-97) recuerda, en relación con la organización de los grupos cooperativos, que:

*“... quando se tentou trabalhar a pares ou a meias, arranjei pessoas para eu acompanhar, pessoas novas que entravam e que eu acompanhava durante um ou dois anos.”*

Varias de estas modalidades coexisten actualmente. Recordemos así, los grupos cooperativos, los Sábados Pedagógicos, los encuentros de especialidad, los encuentros de Pascua, los congresos, los “estágios” de iniciación al modelo pedagógico. Este último es una de las apuestas actuales:

*“... agora os nossos estágios de iniciação no Modelo que são, a meu ver, os que podem ser mais formadores, pois incluem o acompanhamento das práticas dos professores ao longo do ano. Foi também uma modalidade experimentada em A-da-Beja, com grupos de professores do Ensino Especial que acompanhávamos regularmente durante dois anos... o salto qualitativo é muito, muito grande, são os que podem ajudar realmente, são mais eficazes em termos de formação.” (Júlia Soares - 07-01-98).*

En estos momentos, los cursos de iniciación al modelo pedagógico de la Escuela Moderna tienen una duración de dos años, con encuentros de uno a tres días, realizados con una frecuencia quincenal o mensual.

## TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS:

En este último punto, queremos dedicar un espacio al análisis de las declaraciones de los profesores que entrevistamos, en que hacen referencias al dominio de técnicas e instrumentos, a través de los cuales materializan en el aula las propuestas pedagógicas que construyen en el Movimiento.

Entendemos por técnicas aquí, los procesos utilizados en la tarea pedagógica con vista a la consecución de resultados, en la línea de cumplimiento de los objetivos educativos que se proponen.

En algunas situaciones, este concepto podrá resultar inadecuado o insuficiente para reflejar la operación a que se refiere. Posiblemente, este vocablo pueda estar, también, demasiado connotado. El autor de este trabajo, personalmente, preferiría utilizar el vocablo de *estrategia*, porque lo considera más amplio y más flexible. Optamos por la palabra “técnica”, porque es la que más utilizan nuestros entrevistados.

Podríamos incluir entre las técnicas a los siguientes elementos: toda la organización de las actividades del aula, Consejo de Cooperación Educativa, texto libre, iniciación a la lectura y a la escritura, iniciación a la investigación, trabajo de proyectos, etc.

En la perspectiva de la propuesta pedagógica que venimos analizando, podemos considerar dos dimensiones del concepto de materiales pedagógicos. La primera se refiere a los materiales que se utilizan como fuentes de información para aprendizajes de contenidos (de acceso a la información) y los que contribuyen para la producción y circulación de la información (fichas, manuales, trabajos de otros alumnos, libros, limógrafo, imprenta, etc.), que se pueden utilizar, en

alternativa y/o como complemento de la fuente que suele tener prioridad en otras formas de trabajo más tradicionales: el profesor.

En la segunda dimensión, podríamos incluir a aquellos elementos que ayudan a la organización de las actividades pedagógicas y que al mismo tiempo, pueden contribuir con información para ser utilizada en la evaluación. Llamaremos a éstos, instrumentos de organización. En el Movimiento, en los últimos años, se los llama de instrumentos de “*pilotagem*”, en el sentido de permitir acompañar (evaluar, orientar y reorientar) el proceso de aprendizaje del grupo y de cada uno de los alumnos.

Entre los instrumentos de organización podemos encontrar los siguientes: Plano Individual de Trabajo, Diario de la clase, planificaciones diarias, semanales, mensuales y anuales, cuadro de “Quiero Saber”, cuadro de presencias, etc.

Permítasenos subrayar, que estos instrumentos también contienen potencialidades pedagógicas, en el sentido de contribuir para aprendizajes de los alumnos, especialmente en las dimensiones de actitudes y de comportamientos. También destacamos la interdependencia de algunos instrumentos con relación a algunas técnicas. Es decir, ni los instrumentos ni las técnicas tienen sentido en sí mismo, requieren de una utilización, en muchos casos, conjunta, iluminada por una filosofía o concepto de educación que es, en última instancia, lo que condiciona o contribuye para su utilización con aprovechamiento pedagógico en la línea que se defiende.

Cuando se procedió a la devolución por escrito de las entrevistas a cada uno de nuestros interlocutores, simultáneamente, enviamos una pequeña consulta por escrito, en la que pedíamos que nos indicasen un instrumento o técnica pedagógica que considerasen fundamen-



tal en el trabajo escolar en el ámbito de las propuestas del Movimiento.

Esta cuestión, relacionada con la importancia de preferencias que pudieran tener algún instrumento o técnica, era objeto de nuestro diálogo durante las entrevistas. Queríamos, con la consulta por escrito, obtener alguna información más pensada y elaborada en comparación con aquella que surge en una conversación oral.

Menos del 50% de los consultados devolvió su respuesta. Del análisis de las respuestas obtenidas no surgen nuevos elementos significativos. En general, vienen a confirmar la información que conseguimos en las entrevistas.

Del conjunto de los datos obtenidos, oral y escrito, podemos presentar un análisis en el que destacamos algunos elementos importantes.

La mayoría refiere que los instrumentos y las técnicas, en lo esencial, se mantuvieron estables a lo largo de estos años de utilización. Las alteraciones que se subrayan, se producen en el ámbito de un mejor aprovechamiento de las potencialidades de los mismos.

Existe una relación directa entre un mejor aprovechamiento de las potencialidades y un desarrollo profesional más avanzado. Es decir, cuanto más experiencia reflexionada es capaz de realizar como profesional de la educación, más provecho pedagógico puede retirar de los instrumentos y técnicas que utiliza.

La evolución que citan nuestros interlocutores se produce en la línea, que podríamos denominar, de tendencia de simplificación y adecuación a la realidad, por parte de los instrumentos y técnicas.

Es decir, las características fundamentales del proceso de evolución que reconocen haberse producido en los instrumentos y técnicas, pasa por un mejor aprovechamiento de las potencialidades que contie-

ne en sí cada elemento, procurando simplificarlo al máximo, para permitir una utilización menos burocrática y más eficaz en la perspectiva del aprendizaje y para satisfacer los objetivos que se formulan desde el Movimiento.

El profesor Sérgio Niza (01-05-98) caracteriza el conjunto de instrumentos de organización, desde el punto de vista de su funcionalidad:

*“Ajuda a saber quem (aluno) vai produzindo, quem vai fazendo isto. Pode-se ver através do mapa ou conjunto de mapas que (sirvam) para monitoragem... não havendo papéis de conjunto não pode fazer-se a monitoragem do trabalho. Monitoragem é o registo, o mapa: quem fez isto, quem não fez, quem vai fazendo... Há o Plano Anual, ou a rubrica do programa e os nomes dos alunos e os alunos que pensam que já dominam aquilo. Olhando para isto sabe-se quais são os alunos que dominam as matérias e os que não a dominam. É como um piloto que vai fazendo a pilotagem. Isso para a turma é fundamental. É a partir daí que se faz a avaliação e se pode fazer juízos: se está atrasado, se está muito adiantado, se está bem, se está mal. Há que ter um registo que corresponda ao registo de observação. Um registo da produção, da evolução. Um registo do desenvolvimento do currículo. Um registo onde se vá dando o desenvolvimento do currículo. Como nem todos vão desenvolvendo o currículo ao mesmo tempo, porque não é pelas aulas do professor que se vai desenvolvendo o currículo, mas pela apropriação que cada um fez do currículo, então há um mapa do desenvolvimento. Estes registos são fundamentais para uma tomada de consciência. Se não houverem, não se passou pelo essencial. Porque toda a turma tem a consciência de onde é que vai cada um. Há registos colectivos do trabalho, do avanço, do lado colectivo do trabalho... do desenvolvimento do currículo. (Não o tendo não haverá) uma panorâmica de conjunto, só o professor é que vai ter esse panorama... e até pode não o ter... O problema da organização no nosso trabalho é fundamental. Mas, se de facto, não houver mapas de monitoragem, eu acho que cria uma ansiedade tão grande ao professor como noutras circunstâncias. Se o professor dá as lições todas, depois faz testes e diz: o aluno chegou ou não chegou, e aí, vai ficar descansado... Mas, no nosso caso, nós temos mesmo que ter registos colectivos para não nos perdermos e para o próprio professor poder ir orientando os alunos, diferenciando a orientação.”*  
(Sérgio Niza - 01-05-98).

De un período anterior al 25 de abril de 1974, el profesor José Júlio Gonçalves (29-12-97) recuerda:

*“O Sérgio introduziu-me primeiro na matriz com que se trabalhava em A-da-Beja. Falou-me de expressão livre, texto livre, de Jornal Escolar, Jornal de Parede, Assembleia...”*

Cuando son interrogados sobre la importancia prioritaria de los diferentes instrumentos pedagógicos que utilizan, refieren un conjunto de elementos que, cuando son utilizados en conjunto y en una determinada estructura pedagógica, adquieren mejor significado y pueden actualizar de manera más eficaz sus potencialidades:

*“É óbvio que o Diário de Turma e o Conselho, as planificações do trabalho e avaliações em grupo, o Plano Individual de Trabalho, são absolutamente essenciais...” (Nº 2 - 22-12-97).*

El profesor José Júlio Gonçalves, docente del 1º Ciclo de Enseñanza Básica, declara:

*“... algumas coisas comecei a experimentar desde então e nunca mais abandonei até hoje: o texto livre, a produção da escrita livre pelas crianças e depois o trabalho sobre isso; o Jornal de Parede nunca abandonei mais, semanalmente, ritualizadamente, com a mesma necessidade tanto minha como dos alunos; a questão da Assembleia de Turma; o Estudo do Meio... foram mais estes três pilares que eu agarrei assim a sério. E também a questão da Planificação-Avaliação, desde o primeiro dia: o Plano de trabalho diário, era o que é vamos fazer hoje numa folha de papel.”*

Podemos apreciar la evolución que se vino procesando en cuanto a los instrumentos y técnicas en las declaraciones que presentamos:

*“No Movimento, até 74, era essencialmente: a experimentação de técnicas, aprendermos uns com os outros, técnicas para aplicar na sala de aula com os nossos alunos. As técnicas andavam muito à volta das coisas da expressão livre: do desenho, da pintura, do texto livre, do trabalho de texto, da imprensa (que era assim a grande moda), o limógrafo, o Jornal. Depois começou a surgir, também, o Estudo do Meio, os trabalhos de investigação feitos pelos alunos... depois do 25 de Abril...” (José Júlio Gonçalves - 29-12-97).*

Uno de los instrumentos de organización que nuestros interlocutores señalan, con frecuencia, como necesario es el Plano Individual de Trabajo (P.I.T.). Esmeralda Moreno (1993, p. 49) define este instrumento: *“O plano individual é constituído por uma folha estruturada de modo a que permitisse que os alunos auto-organizem as suas actividades.”*

El P.I.T. posibilita que se pueda prever las actividades a realizar, seguir su ejecución y hacer un balance del trabajo hecho. De acuerdo con la autora que estamos mencionando, el P.I.T. es un instrumento de planificación, que se integra en una práctica pedagógica, basada en la responsabilidad del alumno por sus trabajos individuales.

La profesora Inácia Santana (01-04-98) subraya el papel que juega el P.I.T. en la pedagogía del Movimiento:

*“... um instrumento chave no Movimento, sem o qual nunca saberia trabalhar é o Plano Individual de Trabalho. É o que provoca maior ruptura na metodologia tradicional de trabalho na escola, porque quebra definitivamente o modo simultâneo e permite a diferenciação...”*

El profesor N° 16 (07-04-98), enfatizando el carácter de individual del plano y no del trabajo que se realiza en el ámbito de este instrumento, añade:

*“Os alunos negociavam imenso uns com os outros quando estavam a elaborar o Plano Individual de Trabalho... se pretende que eles negociem, que discutam uns com os outros o Plano para aqueles trabalhos que são para fazer uns com os outros, que não são individuais... o que é individual é o plano, não é o trabalho.”*

Con relación a la realización del Consejo de Cooperación Educativa y del instrumento que le está asociado, el Diario de Clase, que presentamos en el apartado del concepto de Educación, nuestros interlocutores consideran a ambos como necesarios en su trabajo pedagógico:

*“Outro aspecto fundamental é o Conselho. É mais difícil, porque tem a ver com uma maneira de estar democrática que nós vamos aprendendo... tem sido das coisas mais difíceis de aprender... este ano estou a descobrir novas formas de estar no Conselho. Impus-me uma forma de estar mais disponível, menos tensa. Quando estamos mais tensos instala-se um círculo vicioso, ficamos mais controladores e permite-nos muito menos interação...” (Inácia Santana - 01-04-98).*

La profesora Odete Xarepe (02-05-98) valora la realización del Consejo de Cooperación Educativa por las potencialidades formativas para el desarrollo profesional de los profesores:

*“... o que mesmo transforma é quando o professor se arrisca a fazer o Conselho. Dá mesmo uma grande mudança na relação professor-aluno, quando se assume as consequências.”*

En otra parte de este trabajo, analizábamos la valoración que se hace, desde el Movimiento, del trabajo de la expresión y la comunicación, enfatizando el dominio de la lengua. Una de las estrategias para dar espacio a la expresión libre de los alumnos se concreta a través del Texto Libre. Especialmente, los profesores del 1º Ciclo de Enseñanza Básica, admiten su utilización. Aquí también encontramos algunos indicadores de evolución:

*“... na minha prática comecei a praticar o texto livre de certa maneira e depois fui mudando. Por exemplo, a questão da eleição dos textos para serem trabalhados por todos. Rapidamente abandonei isso... todos os textos tinham que ter uma finalidade...” (Lurdes Bichão - 29-12-97).*

La profesora Júlia Soares (07-01-98) considera que la evolución que se procesa en la utilización de los diferentes instrumentos y técnicas, asienta en la mejor teorización que se va produciendo:

*“Acho que tem mudado uma maior consciência que se tem que ter, ao nível do valor, da utilidade e da função desses instrumentos. Sabem melhor o que é, para que serve, como funciona... se sabe muito melhor porque há mais práticas, há mais informação, já há textos escritos, há os encontros das pessoas onde discutem essas coisas...”*

Dos de nuestros interlocutores, uno de ellos educador de infancia y otra que desarrolló, durante algún tiempo, un trabajo muy próximo a la educación de infancia, tanto en la respuesta escrita como en la entrevista, subrayan como fundamental la utilización de la imprenta (imprenta Freinet).

Destacan las potencialidades de este instrumento en cuanto al desarrollo de actividades donde la cooperación no sólo tenga sentido, sino que para poder utilizar la imprenta sea necesario hacerlo en grupo. Comparan al ordenador, en esta dimensión de formación de actitudes de cooperación, atribuyendo un valor superior a la imprenta.

La profesora N° 14 (12-03-98) recuerda la evolución de la perspectiva de pasar a las manos de los alumnos el programa que se trabaja en la escuela:

*“... naquele primeiro ano, tínhamos muita preocupação de traduzir o programa para actividades e objectivos, numa linguagem mais acessível para os alunos... Actualmente não traduzo o programa... O programa é a nossa constituição... passar isso aos alunos é importante... Tenho sentido que há duas coisas que são muito importantes: por um lado, eles sentirem que aquilo não é uma coisa tão fora deles, porque já há muitas coisas que eles sabem. Por outro lado, ajuda a familiarizarmo-nos com o programa que passa a ser também nosso, mas com aquela linguagem que ali está.”*

Esta misma profesora recuerda la evolución que sintió con relación a ficheros que incidían sobre contenidos para trabajar por los alumnos. Considera que hubo alteraciones en cuanto a la diversidad de ficheros con que cuenta en la actualidad. Los primeros momentos de la adopción de estos materiales fueron dedicados a su construcción para poder contar con un mínimo. Actualmente cuenta con una diversidad de fuentes de información que surgen en la vida cotidiana y que incluye como material pedagógico.

Con relación al proceso de evaluación destacan la dimensión continua, formativa y participada del mismo. Los objetivos que se per-

siguen pasa por enfatizar el papel de orientación (regulación) del proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo que se intenta que los alumnos lleguen a desarrollar la consciencia de auto-orientación (auto-regulación) de su proceso de aprendizaje.

Los instrumentos de organización, que describimos, se constituyen, también, en fuentes de información para el proceso de evaluación que estos profesores realizan en el Movimiento.

## CONCLUSIONES

Una vez acabado el trabajo de análisis, interpretación y presentación de los resultados del trabajo que realizamos, consideramos que nos encontramos en condiciones de presentar un conjunto de conclusiones.

En una primera parte, vamos a realizar un esfuerzo de síntesis del trabajo de análisis e interpretación de las informaciones recogidas.

Después, presentaremos un conjunto de propuestas para continuación de trabajos en la línea del que acabamos de llevar a cabo. Estas pistas de futuras investigaciones podrán constituir, también, indicadores de las carencias y limitaciones de este estudio.

Entendemos que un mejor conocimiento del proceso de construcción de un movimiento de profesores podría tener consecuencias positivas, en el sentido de un mejor auto-conocimiento para los miembros de este colectivo, objeto de nuestro análisis, como también, podría ser utilizado, en la perspectiva de una homologación de procesos, como un recurso importante, por parte de otros profesionales de la educación que decidiesen embarcarse en proyectos de formación y construcción de la pedagogía.

La explicitación, y explicación, de los factores y mecanismos que determinan los procesos de formación, permitiría disponer de instrumentos teóricos que facilitasen y estimulasen el desarrollo, en los profesores, de una actitud positiva con relación a la innovación, entendida ésta como respuesta a las exigencias de la realidad social y a la singularidad de los alumnos.

En el final de este trabajo, consideramos que “trillamos un largo camino”. Recogimos y nos apropiamos de conocimientos. También



construimos conocimientos. Es decir, aprendimos y, por lo tanto, crecimos. Somos más ricos que en el punto de partida.

En el inicio, vislumbrábamos que había un grupo de personas únicas y singulares que estaban empeñadas en la construcción de un edificio cultural, cuya existencia, también, intuíamos. Hoy, ya podemos ver mejor, porque fuimos echando luz sobre este grupo y este edificio. Los contornos están definidos. También, surgieron ante nuestros ojos, realidades que nos sorprendieron.

Posiblemente, la gracia de un trabajo, para construir conocimiento, está en eso mismo: confirmar (o no) nuestra intuición y admirarnos con encuentros (hallazgos) inesperados.

En un esfuerzo de síntesis, podemos enumerar una serie de expresiones de nuestros entrevistados con la pretensión de ilustrar las características que evidencian las personas que componen el MEM:

Evidencian la búsqueda constante de la coherencia entre la vida personal y profesional; son políticos (en el sentido de tener un papel de intervención en la polis); apuestan por la democracia como valor para el desarrollo humano y social; se asumen como (casi) utópicos (persiguiendo ideales que, para los incrédulos y pesimistas de la humanidad, parecen irrealizables); son constructores de la libertad; se preocupan por tener comportamientos tolerantes; manifiestan una confianza intrínseca en las personas; se asumen como militantes en su trabajo pedagógico; son profesionales de la educación empeñados; son conscientes de su papel como constructores de la pedagogía y de la profesión de profesor; creen en el valor social y en las potencialidades de la educación.

Con relación al edificio pedagógico y cultural que fueron construyendo, podemos señalar un conjunto de características en el intento de ilustrar su estructura:

Es una estructura pedagógica y cultural; está basada en valores sociales y humanos (respeto, solidaridad, tolerancia, libertad, democracia); es respetuosa de las singularidades y aspiraciones de las personas que lo constituyen; alcanzó un punto consistente de desarrollo; es flexible porque permanentemente autocrítica (se alimenta de la reflexión) en la búsqueda de la coherencia de los medios con los fines que se propone; es abierta (atenta) a los desafíos del mundo de nuestros días; tal vez, también, debido a estos dos últimos aspectos, se encuentra en crecimiento y actualización continua.

Nos detendremos ahora, en el desarrollo de las conclusiones sobre la primera parte (características de las personas del MEM).

Organizamos esta parte en tres grandes momentos. En el primero, intentaremos presentar las conclusiones que respondan a la cuestión del origen y del contexto social, económico y político de las personas que entrevistamos.

En un segundo momento, trataremos de concluir con relación a quiénes son los integrantes de este Movimiento.

El último momento servirá para presentar las conclusiones sobre los objetivos y finalidades que el grupo persigue, atendiendo a la pregunta para dónde van estas personas.

En relación con el primer momento, podemos afirmar que el origen socioeconómico de los profesores que entrevistamos era variado, predominando en un primer momento las personas de una clase social más holgada. La llegada del 25 de abril permitió una más amplia heterogeneidad social en la constitución de este Movimiento.

El ambiente ideológico-político de origen de nuestros entrevistados también era variado. Una parte de nuestros interlocutores proviene tanto de familias conservadoras, como, otra parte, declara tener familiares comprometidos con el espíritu de la *Primera República*.

El período histórico, en Portugal, que va desde los finales de los años 60, *el pro-25 de abril*, de intensa actividad en diferentes niveles e instancias, apuntaba claramente hacia una búsqueda de mejoría de las condiciones sociales y políticas.

Podemos verificar que el éxito de cambios sociales y políticos radicales requiere el compromiso y la participación de los diferentes estratos sociales.

Por lo que podemos comprobar, a través de las declaraciones de estos profesores, el 25 de abril resultó posible porque se fue gestando en el seno de todos y con la contribución de todos.

No se puede decir que cambios radicales como los provocados por la Revolución de Abril se aseguren desde la escuela pero, para garantizar el éxito de las alteraciones estructurales perseguidas, se requiere el compromiso y participación, desde la escuela, como espacio de intervención social privilegiado.

El resultado de la participación significativa en diferentes contextos o grupos durante este período, mencionada por nuestros entrevistados, concretizó el sueño alimentado durante varios años por muchos luchadores de la libertad, y se materializó en una fecha que constituye el antes y el después para todo y todos: **el 25 de abril de 1974.**

Las conclusiones a que llegamos del análisis de aquellas experiencias que, nuestros interlocutores, refieren por haber sido significativas en sus vidas, podemos clasificarlas en dos grandes dimensiones: una política y otra pedagógica.

La primera dimensión está relacionada con las huellas que dejó la situación socio-política (de los últimos tiempos anteriores al 25 de abril, y que se extendió algunos años después, aunque con otras características), en la que, algunos de nuestros entrevistados, participaron activamente. Las influencias que, estos profesores, admiten haber su-

frido tuvo repercusiones al nivel del desarrollo de la consciencia política.

Las experiencias que estos docentes reconocen como significativas y que vienen del ámbito pedagógico, están relacionadas con situaciones pedagógicas que materializaban aspiraciones y sueños que ellos perseguían. Estas experiencias se caracterizaban, fundamentalmente, porque evidencian formas de trabajo con los alumnos, en la línea de una vivencia democrática. Es decir, dejaron marcas aquellas experiencias pedagógicas, con las que contactaron, en las que se concretan objetivos del ámbito de los conceptos y principios de la democracia, de la libertad y de la justicia.

Sobresalen aquellas experiencias que evidencian formas de organización de las actividades pedagógicas, cuya característica principal asienta en una gran confianza en la capacidad de las personas (alumnos) para aprender y construir, de manera autónoma, un camino de crecimiento intelectual, social y afectivo.

En la misma línea, son valoradas positivamente las experiencias de formación que permiten el aprendizaje en cooperación y que posibilita la participación y decisión por parte de los formandos.

El trabajo en algunas instituciones educativas también fue decisivo para su formación personal y profesional. Subrayan la influencia de aquellas instituciones, en la que trabajaron, que se caracterizaban por una estructura organizativa que respetaba las singularidades de las personas y posibilitaba su crecimiento personal y profesional.

Las influencias derivadas del contacto con algunas personalidades, incluso dentro del Movimiento, son consideradas por nuestros interlocutores como importantes, porque fueron ocasiones de crecimiento personal y profesional, en una línea que tiene en cuenta valores de justicia, tolerancia, respeto y de implicación social.

En un segundo momento de las características de las personas que constituyen el Movimiento, vamos a intentar encontrar respuesta con relación a quiénes y cómo son sus miembros objeto de nuestro trabajo.

En la búsqueda que hemos realizado en los datos que reunimos, encontramos que nuestros interlocutores son personas con una fuerte preocupación de vivir en coherencia su vida personal y su vida profesional. Evidencian que la construcción de la profesión se compenetra con la evolución que pretendan dar a su vida personal.

Manifiestan necesidad de libertad y de justicia. Un dato interesante para tener en cuenta tiene que ver con la gran fe, que evidencian sus declaraciones, en las posibilidades de la democracia.

Esta característica podemos encontrarla, también, en otros grupos que se destacaban por su preocupación en relación con las cuestiones sociales, que emergieron en los últimos años de la dictadura en Portugal y se prolongaron después del 25 de abril. Posiblemente, la originalidad del grupo que estamos analizando consiste en **creer firmemente que los objetivos para conquistar y afianzar la libertad y para construir, consolidar y perfeccionar la democracia, se consiguen, también y en una parte significativa, a través de la escuela.**

Podemos arriesgarnos a afirmar que estas finalidades, incluso hoy, continúan siendo vividas por otros, fuera del Movimiento, como una (*casi*) utopía pero, para una parte significativa de estos profesores, *“enquanto a utopia não se realiza, vão-se fazendo grandes coisas”* (Rosalina Gomes de Almeida). Es, a los oídos de los extraños, pesimistas y desilusionados (de la humanidad), que podrá sonar raro e irreal.

Estos profesores se ven a sí mismos de manera crítica y optimista, al mismo tiempo.

Entendemos que estos profesores consideran haber llegado a un punto consistente en su crecimiento profesional pero, al mismo tiempo, alimentan una cierta inquietud que es el motor para emprender el camino que aún falta recorrer, es decir, construir.

Confiesan que la dedicación a la lectura no aumentó, tal vez, porque ahora se encuentran más absorbidos por el trabajo profesional; tal vez, porque lo esencial e importante no lo encuentran (aún) por escrito; tal vez, porque se continúa a cultivar un estilo, predominantemente oral de aprender y construir la pedagogía y la profesión entre estos profesores (¿existirán otros estilos?).

Aquellos interlocutores que evidencian una aguda consciencia política, manifiestan, también, una elevada capacidad de observación y caracterización del medio social.

No encontramos que exista relación directa entre la calidad de la práctica pedagógica llevada a cabo por nuestros entrevistados y la consciencia política alcanzada. Para esta afirmación tenemos en cuenta la valoración de la práctica profesional que hacen los otros colegas y las declaraciones realizadas por ellos mismos.

Los datos nos sugieren que la reflexión, sistemática y continua, sobre la práctica pedagógica acarrea consigo una comprensión más profunda de la realidad social, que encuadra y condiciona el ambiente educativo.

Nuestros interlocutores manifiestan la existencia de una estrecha relación entre el desarrollo de la conciencia (y participación) política y la vivencia de un espíritu de militancia en su relación con el Movimiento.

Poco de ellos mencionan la participación en partidos políticos. Aunque sabemos que algunos de ellos eran activistas con una gran

implicación, en ocasión de las entrevistas, algunos de nuestros interlocutores, minimizaron este hecho.

Por parte de algunos de nuestros interlocutores, la participación política, con más visibilidad, realizada a través de partidos se extendió hasta los primeros años de la década del 80.

Varios de nuestros interlocutores recuerdan su participación y compromiso en movimientos o actividades sociales que comenzaron a surgir con más fuerza con el fin de la dictadura en 1974.

Actualmente asumen la necesidad de pertenecer a movimientos, u otras formas de intervención social, y no a través de partidos políticos. Ninguno de nuestros entrevistados admitió que, actualmente, tenga una implicación con partidos políticos, por lo menos, de manera más evidente.

Varios de ellos manifiestan el recelo que le produce entrar en organizaciones, por el temor de ser atrapados por su estructura. No obstante, consideran que encuentran en el Movimiento un espacio que respeta su libertad.

Algunos profesores que entrevistamos confiesan que su entrada al Movimiento se produjo por vía de las técnicas o los instrumentos, es decir, este aspecto fue el que más les llamó la atención inicialmente. Es interesante constatar que son los que refieren su aproximación al MEM por esta vía que, también, admiten la consciencia de una cierta ingenuidad política, por lo menos en el inicio de pertenencia al Movimiento.

Otros reconocen, explícitamente, que su aproximación al Movimiento se produjo atraído por los principios políticos y los valores defendidos desde esta organización.

Nuestros interlocutores admiten la influencia decisiva de su pertenencia al grupo del Movimiento para desarrollar y crecer en su con-

ciencia política. Las *pérdidas de inocencia*, como refiere la profesora Júlia Soares, se van produciendo en contextos y situaciones de análisis, discusiones y reflexión sobre sus prácticas, realizadas en contexto de grupo.

Un aspecto significativo que encontramos en todos ellos, es la consciencia de la posibilidad de participación en la construcción de la realidad social, a partir de las prácticas pedagógicas que se construyen desde el Movimiento y de su reflexión cooperativa.

Este espacio, que nuestros entrevistados declaran encontrar en el Movimiento, se caracteriza por dos dimensiones: un espacio de seguridad, de referencia estable de una estructura, en cuya construcción sienten que participan y sobre la cual realizan una actividad de reflexión y de reconstrucción permanente. Por otra parte, encuentran un lado del Movimiento que les provoca desafíos, que les despierta inquietud, es decir, un espacio de provocación permanente.

Nuestros interlocutores consideran que es a través del MEM que podrán satisfacer el apetito de intervención social, cumpliendo su papel de ciudadanos.

A lo largo del trabajo encontramos referencias a la articulación entre procesos intelectuales y afectivos. La estructura pedagógica que vienen construyendo está impregnada de componentes afectivos. Como dice la profesora N° 2 “*Não há cultura sem afectos*”.

Declaran que necesitan de “*los otros*” para realizarse como personas y profesionalmente. Este lado de la relación es una constante en las entrevistas que realizamos.

Evidencian una confianza profunda en las personas. Esta confianza se traduce en valores de respeto. La confianza en las capacidades de educabilidad de las personas constituye el presupuesto necesario para avanzar con propuestas y formas de trabajo pedagógico que



impliquen el desarrollo de procesos de autonomía de las personas en cuanto alumnos y formandos.

Los momentos de formación y de experiencias pedagógicas realizados en conjunto (en grupo) con sus iguales son considerados, de manera destacada, por su incidencia positiva en los aprendizajes que realizan.

Con relación al concepto de formación, el trabajo que estos profesores vienen realizando en este aspecto, se caracteriza por apostar por la formación de sí mismo en un contexto de grupo. Es decir, en la auto-formación cooperada.

El soporte del grupo deberá constituir la espina dorsal en la que se desarrolle cualquier proceso de formación que se pretenda actual.

La relación *dialógica* que se cultiva permite una confrontación sistemática con el entorno, lo que conlleva al desarrollo de una conciencia crítica y realista sobre el mundo social en el que se encuentra.

Su manera de estar en el Movimiento implica un estar crítico con relación a la realidad que les rodea. De allí la búsqueda de coherencia en su actuación. Es decir, la preocupación por la coherencia entre las ideas y principios que defienden y sus actos en su vida personal y profesional, aparece constantemente en las declaraciones que analizamos.

Recuerdan la distancia que encontraban entre las ideas y principios, a los cuales adherían, y la aplicación en una situación práctica de su escuela.

Por eso, resulta significativo el aprendizaje que era realizado a partir de la formación que incidía sobre situaciones concretas de su vida profesional, teniendo en cuenta la realidad de su aula, de su ambiente escolar en el día a día y de su contexto social.

Valoran una organización pedagógica en el aula que ayude también a su desarrollo profesional. Recordemos las declaraciones de uno de nuestros entrevistados que afirmaba que los principios que soportan una práctica, cuando son coherentemente vividos, tienen implicaciones socio-políticas y culturales en el propio profesor. O, dicho en su vocabulario: “*A própria pedagogia tem nela germes da mudança dos educandos e dos educadores.*” (Nº 10).

El conjunto de profesores del Movimiento de la Escuela Moderna portugués, vino avanzando en los resultados de su reflexión sobre su trabajo pedagógico y de formación.

Con relación a las elaboraciones conceptuales que nuestros interlocutores presentan, respecto a las características de los conceptos de sociedad, educación, formación, profesor y de alumno, podemos concluir que estos profesores se encuentran empeñados en la construcción, y explicitación, de una cosmovisión coherente, realista y humana.

Pensamos que los conceptos que hemos escogidos para analizar, al mismo tiempo que forman parte de una estructura en la que encuentran sentido y adquieren coherencia, constituyen la piedra angular de su trabajo. Esta estructura resulta ser el modelo pedagógico que viene siendo construido por estos profesores.

Como decíamos, cuando analizamos las diferentes concepciones que vienen elaborando, encontramos que ellas se interrelacionan formando una estructura en la que subrayamos la característica de la coherencia.

La cosmovisión, que sirve de referencia a la vida personal y profesional de nuestros entrevistados, es atravesada por principios y valores, de los que destacamos: la confianza en las personas, el respeto por el otro, la solidaridad, la promoción de la autonomía, el énfasis en

la consolidación de la libertad y el desarrollo de formas democráticas de convivencia social.

Existe, en nuestros interlocutores, una preocupación permanente para establecer un diálogo franco con la realidad. Sus alumnos y el contexto, donde desarrollan su trabajo pedagógico, constituyen la realidad que se procura entender y atender.

El análisis del concepto de educación que este grupo de profesores viene elaborando, nos permite detectar el énfasis que la organización del trabajo pedagógico, realizado desde el Movimiento, presta a la dimensión de la comunicación. Así encontramos que en el aprendizaje de la lengua, la utilización de las expresiones, en suma, la búsqueda de la funcionalidad de los aprendizajes, apunta para una evolución en relación con las propuestas originales de Freinet.

En relación con la organización de la formación, mantienen la apuesta por formas de desarrollo de los profesionales de la educación que potencien una autonomía progresiva en la profesión.

La reflexión sistemática (y obsesiva) se esgrime como garantía de calidad (adecuación a la realidad) y alimento del proceso de desarrollo profesional. En la tarea de pensar la profesión, se pasa por la teorización de sus prácticas, con vistas a la construcción y recreación de la estructura pedagógica del MEM y de la profesión de profesor.

La búsqueda de coherencia ética, profesional y pedagógica, asienta en la construcción isomórfica de la profesión a través de la recreación de la pedagogía, en consonancia con los principios y valores que se defienden.

Esta búsqueda, permanente, de coherencia es evidente en las formas de organizar la formación, que tiende a atender los puntos de partida, ritmos y necesidades diferenciados de los profesionales de la educación empeñados en la formación.

El imperativo ético de formar a otros compañeros de profesión se complementa con el compromiso de contribuir para la circulación de la información (conocimientos), fundamental en nuestros días.

La mejor manera de aprender es enseñar, por eso la “obligación” de transmitir, compartir, formar a otros compañeros.

En el proceso de valoración profesional se subraya la necesidad de la vivencia de las situaciones pedagógicas, para que el aprendizaje profesional se vuelva más rico, al mismo tiempo que se intenta atenuar el choque con realidades escolares y pedagógicas radicalmente divergentes de las vividas por los profesores en formación.

Tal como se realiza en el trabajo con los alumnos, es decir, de manera isomórfica, se procura diferenciar las estrategias de formación con la intención de respetar la diversidad y singularidad de los formandos.

Sienten recelos de interpretaciones abusivas de sus ideas, por parte de otras personas, cuando son plasmadas en los textos escritos. Por eso, enfatizan, en la formación, los momentos de intervención directa, es decir, el primado de lo oral. Evidencian una mayor confianza en la transmisión oral que en los mensajes escritos, cuando se trata de la transmisión del modelo o recreación de su cultura pedagógica.

En relación con el concepto de alumno, que se va construyendo dentro del Movimiento, subrayamos el reconocimiento de un campo axiológico coherente con los otros conceptos que hemos venido trabajando. Adquieren destaque valores como la solidaridad, la autonomía, la libertad de expresión, la intervención en los espacios sociales posibles, el respeto por las diferencias, entre otros.

El desarrollo de la autonomía de los alumnos, que se procura en el Movimiento, constituye un desafío que presupone el respeto por las

personas. Un respeto que es el reflejo de la confianza que se deposita en las potencialidades de los alumnos.

Estos profesores hacen pasar por el filtro de principios, conceptos y estrategias del MEM a los instrumentos y técnicas pedagógicas con el que materializan su trabajo pedagógico con sus alumnos.

El concepto sociocéntrico que el Movimiento fue construyendo se reviste de especial importancia cuando consideramos la organización social de los aprendizajes que estos profesores procuran realizar.

Así, resulta significativa la creación de estrategias pedagógicas diversificadas para atender la heterogeneidad que evidencia cualquier grupo humano en una escuela pública de regímenes democráticos.

La apuesta por la organización aleja cualquier fantasma de anarquismo, en lo que se refiere al trabajo en la escuela. La propuesta de una organización social, en cuyo contexto se construyan los aprendizajes, desmiente las sospechas de no-directividad.

Procuran afianzar un punto de equilibrio entre la directividad, más autoritaria, y una no-directividad, potencialmente más caótica, donde los más desfavorecidos, social y culturalmente, pueden perder (Snyders, 1978).

En su trabajo profesional con sus alumnos enfatizan, fundamentalmente, la vertiente del aprendizaje en detrimento de la apuesta por la enseñanza.

La participación en el poder por parte de los alumnos, una aspiración permanente de estos profesores, pretende ser uno de los espacios más arrojados de formas de democracia directa o participada que estos profesores experimentan en su día a día en la escuela.

La implicación de los alumnos se procesa desde la planificación del trabajo en el aula hasta la evaluación, pasando por las diferentes instancias de organización de los materiales y del espacio. Destacamos

la participación de los alumnos que se procesa en la gestión de las relaciones entre los propios alumnos y el profesor. Se constituye así un espacio privilegiado para el desarrollo de la formación personal y social de los educandos.

Cuando tratamos de responder a la pregunta para dónde van estas personas, estamos tratando de vislumbrar los caminos que estos profesores están dispuestos a ir construyendo.

La dimensión fundamental que sobresale en todos los profesores participantes, es que encontramos en ellos el profundo deseo de empeñarse en la construcción de una sociedad diferente de la que les tocó vivir.

Las puertas que abrió la *Revolução dos Cravos* fue, para todos, el culminar lógico del proceso en el que estaban empeñados desde que fue posible.

A partir de allí, la apuesta de nuestros interlocutores continuó siendo por la búsqueda de una sociedad mejor, desde esos momentos, más decisivamente, a través de la escuela.

El objetivo que persiguen asienta en la conquista y consolidación de la libertad y la democracia teniendo en cuenta esta realidad.

De manera cada vez más asumida, continúan a defender que la afirmación de la ciudadanía se concretiza por medio del desempeño de su papel de educador.

Muchos de ellos, que venían implicados en actividades de intervención social, encontraron en el Movimiento el espacio adecuado para continuación de su realización en este aspecto.

La construcción de formas de democracia participativa no se encuentra fuera de las aspiraciones de este grupo de profesores. La escuela continúa a ser su principal campo de intervención, en este sen-

tido, persiguiendo objetivos de convivencia democrática en la sociedad.

Consideran que el esfuerzo de construir una sociedad más justa y democrática continúa a ser una meta por la que vale la pena luchar.

La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en las clases regulares es un desafío que estos profesores consideran que vale la pena ser realizado en el camino de una escuela inclusiva, más democrática y humana, es decir una escuela para todos.

Evidencian la apuesta por un proceso educativo donde el centro de la preocupación pasó a ser el niño en cuanto elemento de un grupo. Es decir, desde una posición que propone un concepto paidocéntrico, se evolucionó hacia un concepto sociocéntrico.

El carácter de inconcluso del modelo pedagógico constituye un desafío y una invocación para la participación en la construcción y recreación de esta estructura pedagógica.

Las exigencias de la realidad exterior y la escucha atenta de su mundo interior se articulan en el proceso dialéctico de teorización de las prácticas pedagógicas de estos profesores, y consecuente (re)construcción del modelo pedagógico.

La “*moda*” de la innovación pedagógica es encarada como respuesta en situación y se realiza a partir de lo ya construido, aprovechando la herencia y experiencia construida, reflexionada y recreada cooperativamente. Es decir, a través de la innovación permanente se pretende ir avanzando en la calidad de su trabajo pedagógico y en su afirmación profesional.

Nuestros entrevistados subrayan el papel del profesor en su dimensión de intervención social. El profesor juega un papel político que persigue una sociedad mejor. La afirmación de la ciudadanía se concretiza a través de su desempeño profesional, en el día a día de su

trabajo, persiguiendo la mejora de la calidad de la educación de los alumnos y la implicación en la construcción de la profesión de profesor.

Pretenden la afirmación profesional a través, también, de una relación paritaria y más horizontal con otros profesionales de otras áreas científicas con quienes se contacta por exigencias del trabajo llevado a cabo en la escuela.

En conclusión, los objetivos (o utopías) que pretende este grupo se sitúan entre la elaboración de respuestas a las exigencias del mundo de hoy y la construcción de desafíos a la sociedad para formas de convivencia democrática más avanzadas de las que se consiguieron construir hasta ahora.

Presentamos ahora, el desarrollo de las conclusiones relacionadas con la estructura pedagógica del movimiento que venimos analizando.

Consideraremos las aportaciones del Movimiento a la pedagogía y a la formación. Intentaremos indicar algunas características que identifican al MEM: su cultura y el trabajo de reflexión que viene realizando durante estos años. Por último, nos encontraremos con la dimensión de apertura y divulgación hacia el exterior de este Movimiento. Presentaremos, también, algunos aspectos que pueden ser considerados críticos.

Tiene sentido, también presentar la concepción de liderazgos que se viene construyendo. Abordaremos aspectos relacionados con la apreciación que se hace sobre algunas figuras que se destacan por su influencia significativa.

Podemos encontrar la contribución fundamental del Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa, en los finales del milenio, tanto



en el campo de la formación de profesores como en el ámbito de la acción pedagógica.

Se destaca el papel del Movimiento en la construcción de la profesión de profesor en un ámbito de coherencia, responsabilidad y autonomía.

Los caminos de esta construcción pasan por una estrategia de formación de responsabilidad de cada profesional, cuyo soporte fundamental es el grupo; es decir, una auto-formación cooperada.

Esta construcción de la profesión se va realizando en comunión íntima con la producción y recreación de la pedagogía. El isomorfismo entre la formación de profesores y educación escolar, que se propugna desde el Movimiento, manifiesta una transversalidad de principios, conceptos y modos de estar en la vida.

La transversalidad de filosofía, principios y conceptos podemos encontrarla en la estructura del modelo pedagógico en general, que incluye la propuesta pedagógica que es experimentada en el día a día de la tarea educativa con sus técnicas e instrumentos pedagógicos y la propuesta isomórfica de formación.

Contamos, también, en esta estructura, la inclusión coherente de la dimensión “más burocrática” de su organización (Núcleos Regionales, órganos asociativos, etc.), hecho a la medida de las personas.

Con relación a esta dimensión detectamos la preocupación para erigir una organización simple que “*coubesse na cabeça duma pessoa.*” Existe la dedicación para organizar una estructura que respete la singularidad y libertad de las personas. Al mismo tiempo, que cumple su función. Es decir, un espacio en el que las personas se encuentren para “*ajudar-se umas às outras na profissão, para enriquecer a profissão, para dar força e prestígio.*” Podríamos subrayar que la pre-

ocupación fundamental consiste en erigir una estructura organizativa con dimensión y sentido humanos.

Una contribución fundamental al campo de la pedagogía la encontramos en las prácticas del Movimiento en el área de la iniciación a la lecto-escritura, a través de una estrategia interactiva, en el trabajo de la lengua en general, y en las propuestas y prácticas de organización social de los aprendizajes.

No olvidamos en este ámbito las aportaciones del MEM en la construcción y experimentación de materiales pedagógicos e instrumentos de organización y evaluación para la realización de estrategias diversificadas de aprendizaje con grupos heterogéneos de alumnos.

Las técnicas e instrumentos pedagógicos que se desarrollan en el Movimiento persiguen propósitos en la línea de ayudar a aprender y a contribuir con información para una evaluación continua y sistemática.

Todos ellos tienen que ser congruentes con los fines que se persiguen. Por eso, un nivel de reflexión en la pedagogía pasa por el análisis crítico de estos elementos y de su utilización en situaciones de práctica pedagógica.

Podemos detectar la coherencia de este edificio pedagógico cuando cruzamos los datos y conclusiones de nuestras interpretaciones sobre los principios y filosofía de vida que se defienden con los conceptos de educación y de formación practicados, apoyándonos en las palabras de nuestros entrevistados.

Los esfuerzos de reflexión y prácticas pedagógicas de estos profesores contribuyen para la construcción de una estructura pedagógica y cultural flexible, que ha alcanzado un punto consolidado, pero que se encuentra abierta a nuevos desafíos. Se trata de una estructura (organización) que aprende.

La estructura en sí del Movimiento también puede ser considerada como una contribución significativa en el ámbito de la formación, como demostración de la capacidad del profesorado para construir, autónomamente, su profesión en un contexto de colaboración.

Cuando analizamos las características de este Movimiento, encontramos un proceso de evolución en diferentes ámbitos.

En el proceso de evolución del Movimiento encontramos tres grandes momentos: Un primero de búsqueda, un segundo de construcción y un tercero de desarrollo de la fundamentación y de afirmación exterior. En palabras de Sérgio Niza, este tercer momento se caracteriza por ser de desarrollo “*acelerado no plano das ideias, da construção, de dar nomes às coisas...*”

La imagen que el Movimiento fue construyendo sobre sí mismo, desde un grupo cerrado por necesidades de supervivencias, que giraba alrededor de las propuestas pedagógicas de Freinet, fue evolucionando hacia una imagen de construcción colectiva de una pedagogía sociocentrada. Es decir, la imagen de un modelo pedagógico construido cooperativamente, con los atributos propios de una cultura.

Entendemos que una dimensión interesante y, tal vez, original de este Movimiento es la preocupación por la construcción, definición y divulgación de una cultura propia. La herencia con que contribuye el Movimiento para la pedagogía y la formación de profesores se materializa en esta cultura.

Una cultura con una identidad propia, con formas de resolver el día a día de la profesión, con un discurso propio, con valores, normas y principios asumidos, con un énfasis en el valor político de la profesión de profesor.

Una cultura que permita aceptar los nuevos desafíos que se le presentan porque “*se a nossa cultura não for assim, se a nossa peda-*

*gogia não se deixar questionar e não for capaz de reestruturações permanentes, de se adaptar e de incluir desafios deixa de ter sentido...*” (Professor N° 10).

El concepto de cultura pedagógica que encontramos se diseña en tres grandes dimensiones:

La primera señala la parte estable y tiene que ver con la herencia pedagógica recuperada y valorada. La segunda hace mención a la dimensión de construcción cooperada de la cultura, realizada por un grupo inter-relacionado por una variedad de motivos originarios del campo afectivo, político, ideológico, pedagógico y filosófico. Por último, una tercera dimensión de la cultura en sus aspectos de apertura, de provocación, de desafío, de confrontación honesta, que se alimenta de un sentido crítico y un espíritu abierto a la innovación.

En esta línea de apertura a los desafíos y exigencias de la realidad, encontramos que nuestros interlocutores se hallan embarcados en una permanente dialéctica entre la teoría y la práctica. Este juego dialéctico ha ayudado a fundamentar y encontrar sentido a lo que se hace en el campo pedagógico, en la línea de responder a situaciones derivadas de exigencias del contexto en el que trabajan.

La tarea de *“dar nome às coisas para agarrar a realidade”* (Sérgio Niza), tiene una larga tradición en esta institución y es una aportación fundamental del Movimiento al ámbito de la formación de profesores y a la pedagogía misma.

La cultura que el Movimiento viene construyendo se alimenta y se desafía a través del proceso dialéctico que venimos analizando. El proceso de construcción de la profesión de profesor, también, es atravesado, y enriquecido, por este juego de reflexión teórica y diálogo con la práctica.

Encontramos que los líderes del Movimiento manifiestan comportamientos y prácticas que tienden a la construcción de liderazgos que caminan hacia la acción moral y la transformación, y que se articula con un concepto de escuela (o grupo) entendida como comunidad (Sanchez, 1996).

En esta línea, nuestros interlocutores valoran en aquéllos que consideran como líderes, características del ámbito relacional e intelectual, en este orden, en un contexto impregnado de valores éticos, como los siguientes: respeto por las personas, compartir decisiones, fomentar la autonomía, desarrollo de una visión estratégica para la solución de los problemas.

No podemos negar papel de líder moral que el profesor Sérgio Niza juega en este grupo. En la perspectiva de Sanchez (1996), su intervención puede ser considerada como una *“liderança exercida do ponto de vista axiológico”*.

Por último, consideremos la dimensión de comunicación hacia el exterior de este Movimiento.

Cuando analizamos los momentos en los que se ponen en causa principios esenciales de la pedagogía (y filosofía) del Movimiento nos encontramos con algunas situaciones de crisis de relación. Las principales ocurren en las relaciones con FIMEM, por cuestiones relacionadas con aspectos políticos (y filosóficos) con consecuencias pedagógicas.

Existió y existe, actualmente, una gran preocupación para mejorar la comunicación con los profesores que no son del Movimiento. De allí, la preocupación por la divulgación de su propuesta pedagógica a través de acciones de formación abiertas. Recordemos que el único momento destinado, exclusivamente, a los socios son los Encuentros de Pascua.

La relación con el Ministerio de Educación, en los diferentes gobiernos, se caracteriza por ser una relación indirecta. Es decir, los contactos que se establecían desde el Ministerio fue y es con las personas del Movimiento, y no con el MEM como institución. Aunque en los últimos años, vamos encontrando algunas situaciones de relación institucional con algunos órganos de poder.

La relación con la FIMEM, en un primero momento por necesidad de supervivencia, se caracterizó, durante estos años, por la predominancia (o exclusividad) de contactos personales. La relación institucional formal acabó con la salida del Movimiento portugués, por decisión de una asamblea general extraordinaria realizada en noviembre de 1998.

De entre las figuras significativas que influenciaron la construcción del Movimiento, destacamos a Freinet, Rui Grácio, António Sérgio y Maria Amália Borges Medeiros. Freinet continúa siendo visto como una figura de influencia significativa. Gracias a la madurez de la estructura pedagógica que hoy posee el Movimiento, su contribución es recogida y valorada entre otras aportaciones, también, igualmente significativas.

Cuando intentamos explicitar los aspectos críticos que pueden haber en el Movimiento, debemos considerar la existencia de algunos factores que pudieron haber ejercido influencia en nuestra capacidad de ver (o no ver) aspectos más problemáticos.

Entre los factores que debemos considerar se subraya la perspectiva de investigación que adoptamos y la relación afectiva como miembro del Movimiento del autor de este trabajo.

Presentamos algunos puntos que pueden ser vistos como críticos:

Necesitamos del análisis de otros elementos que nos ayuden a pronunciarnos sobre la capacidad y voluntad del Movimiento de abrirse y alargarse, permitiendo la participación de (más) otros profesores.

Una pregunta pertinente que dejamos también, tiene que ver con el impacto de su divulgación en el resto del profesorado.

Las respuestas a estas cuestiones podrá, eventualmente, tener consecuencias al nivel de la convivencia con las instancias gubernamentales, con los medios universitarios y con el profesorado en general.

Precisamos de un análisis más frío del papel y la intervención del profesor Sérgio Niza en esta institución. Podemos tener en cuenta en este análisis la cantidad de intervenciones que encontramos a lo largo de este trabajo, así como el hecho de haber una predominancia de citas suyas en temas o conceptos fundamentales de la estructura que soporta el Movimiento.

En este sentido, podemos considerar que los grupos difícilmente (o nunca) funcionan sin líderes. La cuestión aquí, pasaría por deslindar la capacidad de autonomía del grupo.

Una vez acabado este trabajo, nos queda la sensación que sólo sabemos lo suficiente para comenzar una investigación con la finalidad de conocer otras dimensiones de nuestro objeto de estudio que, apenas ahora, las vislumbramos como significativas. Sabemos lo suficiente para comenzar a indagar la realidad a partir de hipótesis consistentes.

No lamentamos la utilización de una perspectiva cualitativa de investigación. Consideramos que, ahora que disponemos de una imagen más consistente de la realidad de nuestro estudio, estaríamos en condiciones de avanzar para otro tipo de investigación que requiera

“aprisionar”, en una estructura conceptual diferente, otras dimensiones de esta realidad.

Recordemos que este tipo de investigación se caracteriza, precisamente, por ser inductiva, que va descubriendo una realidad, en la que el investigador intenta realizar el esfuerzo de apartar sus creencias, perspectivas y predisposiciones. Podemos sugerir, ahora y en el caso de continuidad de una investigación en esta línea, la utilización conjunta de las perspectivas de investigación cualitativa y cuantitativa.

Tal vez, el recurso a una muestra diferente de aquélla que utilizamos y a través de otros instrumentos de recogida de datos, pudiesen ayudar a conocer mejor otros aspectos que, en nuestro trabajo, sólo insinuamos su existencia.

Para acabar esta parte de Conclusiones, presentaremos una relación de aspectos que pueden ser considerados en futuras investigaciones sobre el área que trabajamos. Así, presentamos algunos desafíos interesantes:

- Indagar sobre la relación entre una práctica pedagógica de calidad, el desarrollo de la consciencia política y la aprehensión de valores y principios pedagógicos.
- Definir y explicar las etapas del proceso de construcción de necesidades profesionales, en docentes que realizan su desarrollo profesional en un contexto marcado por un modelo pedagógico.
- Profundizar la relación entre modelos de formación y modelos pedagógicos.
- Analizar la relación entre la construcción de la profesión de profesor y la experimentación de una propuesta pedagógica.
- Avanzar con la experimentación, en el ámbito de una investigación-acción, del modelo pedagógico que aquí trabajamos, en otros contextos profesionales, culturales y sociales.



Por último, la expresión de dos deseos, uno más generoso y otro, un poco menos:

El primero tiene que ver con la aspiración del autor de este estudio, en el sentido de que este trabajo contribuya para un reconocimiento, merecido, y una mejor aceptación en ámbitos universitarios más vastos de la obra pedagógica y cultural de este movimiento de renovación, hasta ahora, entendemos que en muchos casos, vista como un trabajo marginal y sin dignidad para incluir en las cátedras universitarias.

El segundo, es un deseo más personal, que deviene de la dura experiencia de la realización de un trabajo de investigación en solitario, por exigencias académicas y administrativas. La aspiración del autor es emprender, o continuar, una investigación en la compañía de un grupo donde cobijarse en los momentos más áridos del camino, que los hubo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRANTES, José Carlos (Coord.) (1994) A Outra Face da Escola. Ministério de Educação. Lisboa (755 p.)
- AINSCOW, Mel (1996) Necessidades Especiais na sala de Aula. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa (222 p.)
- ALARCÃO, Isabel (1991) “*Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*” (p. 5/22) in Cadernos CIDInE Nº 1. Universidade de Aveiro.
- ALMEIDA COSTA, J. y SAMPAIO e MELO, A - Dicionário da Língua Portuguesa. (6º Edição). Porto Editora. Porto.
- BERGER, (1991) “*A experiência pessoa e profissional na certificação de saberes: A pessoa ou a emergência de uma sociedade global*” in Conferência Nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional. Ministério de Educação - GETAP. Porto.
- BERNARDI, Bernardo (1978) Introdução aos Estudos Etno-Antropológicos. Edições 70. Lisboa (450 p.)
- BERTRAND, Ives (1991) Teorias Contemporâneas da Educação. Instituto Piaget. Lisboa (212 p.)
- ELLIOT, John (1990) La Investigación-acción en Educación. Morata. Madrid (331 p.)
- ESTRELA, Albano (1992) “*O Movimento da Escola Moderna e a Formação de Professores*” (p. 19/23) ) in HENRIQUE, Manuel, VILHENA, Graça e SOARES, Júlia (Orgs.) (Cadernos de Formação Cooperada Nº 1. Movimento da Escola Moderna. Lisboa (47 p.)

- FREINET, Celestin (1969) Para uma Escola do Povo. Editorial Presença. Lisboa (251 p.)
- GARCIA, José Manuel (1986) História de Portugal - Uma visão global. - 3ª edição. Editorial Presença. Lisboa ((317 p.)
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José (1988) La Pedagogía de Celestin Freinet: Contexto, Bases Teóricas, Influencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.). Madrid (461 p.)
- HARGREAVES, Andy (1996) Profesorado, Cultura y Postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Morata. Madrid (303 p.)
- HENRIQUE, Manuel, (1992) “*Cronologia Histórica do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*” (p. 11-18) in HENRIQUE, Manuel, VILHENA, Graça e SOARES, Júlia (Orgs.) (Cadernos de Formação Cooperada Nº 1. Movimento da Escola Moderna. Lisboa (47 p.)
- HOUSSAYE, Jean (1996) Pédagogues Contemporains. Armand Colin - Masson. París (267 p.)
- Lei de Bases do Sistema Educativo português Nº 46/86 del 14 de octubre.
- MARCELO, Carlos (1994) Formación del Profesorado para el Cambio Educativo. PPU. Barcelona (526 p.)
- MARQUES, Ramiro (1998) A Arte de Ensinar: Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos. Plátano. Lisboa (179 p.)
- MEDINA, João (1994) História de Portugal Contemporâneo - Político e Institucional. Universidade Aberta. Lisboa (468 p.)
- MORENO, Esmeralda e outros (1993) Apoio Educativo, acaba reprovações?. Editorial Fragmentos. Lisboa. (191 p.)

- NIZA, Sérgio (1992) “*Em Comum Assumimos uma Educação Democrática*”. (p. 39/47) ) in HENRIQUE, Manuel, VILHENA, Graça e SOARES, Júlia (Orgs.) (Cadernos de Formação Cooperada N° 1. Movimento da Escola Moderna. Lisboa (47 p.))
- NIZA, Sérgio (1996) “*O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*” (p. 139/159) in Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto Editora. Porto (159 p.)
- NIZA, Sérgio (1998) “*A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*” in Revista Inovação, Vol. 11 N° 1. 1998.
- NÓVOA, António (1996) Intervención pronunciada en el XVIII Congreso del Movimiento de la Escuela Moderna realizado en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Lisboa (13/16 de julio de 1996).
- OLIVEIRA, Lúcia (1992) “*O clima e o diálogo na supervisão de professores*” (p. 13/22) in Cadernos CIDInE N° 5. Universidade de Aveiro.
- OLIVEIRA MARTINS, A. H. de (1993) História de Portugal Contemporâneo - Economia e Sociedade. Universidade Aberta. Lisboa (363 p.)
- PESSOA, Ana Maria (en preparación) Trabajos para la tesis de Máster en Educación por la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Lisboa, titulado “30 anos de História do Movimento da Escola Moderna”.
- PIRES, Júlio (1995) Práticas de Planificação na Escola Moderna Portuguesa. Tesis del Máster en Educación por la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Lisboa. Documento fotocopiado.

- PIRES, Júlio (1996) “*Trinta anos de Auto-Formação Cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa*”. - in Revista do Sindicato de Professores da Grande Lisboa. Lisboa.
- SANCHES, Maria de Fátima (1996) “*Imagens de Liderança Educacional: Acção tecnocrática ou acção moral e de transformação?*” (p. 13/35) Revista de Educação. Vol. VI, Nº 1.
- SANCHES, Maria de Fátima (1998) “*Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar: da concepção hierárquica e racional à participatória e colegial*” (p. 49/63) Revista de Educação. Vol. VII, Nº 1.
- SANTANA, Inácia (1993) “*A influência da Escola Moderna em percursos de formação*” (p 29/46) Revista Inovação Nº 6.
- SCHÖN, Donald (1982) The Reflective Practitioner. Basic Books. Nueva York (374 p.)
- SCHÖN, Donald (1992) La Formación de Profesionales Reflexivos - Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones. Paidós - Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona (310 p.)
- SNYDERS, G. (1978) ¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?. Planeta. Barcelona (324 p.)
- STENHOUSE, Lawrence (1987) Investigación y Desarrollo del Currículum. Morata. Madrid (319 p.)
- UNESCO (1994) Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa
- VIGOTSKY, L. G. (1977) Pensamiento y lenguaje. La Pléyade. Buenos Aires.