

EL MOVIMIENTO DE LA ESCUELA MODERNA PORTUGUESA

The Movement of the Portuguese Modern School

Pedro GONZÁLEZ ROA
Universidad de las Azores (Portugal)

Fecha de aceptación de originales: Junio de 2000
Biblid. [0212-0267 (2000) 19; 311-329]

RESUMEN: En este artículo se describe la evolución histórica del Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa (MEM) con más de 30 años de trabajo en Portugal. También van a ser desarrollados algunos conceptos y principios pedagógicos, con la intención de ilustrar el carácter de la contribución a la pedagogía y a la profesión de profesor en los finales de este milenio por parte de este movimiento de renovación.

El contenido de este artículo se basa, fundamentalmente, en los resultados de una investigación realizada en el ámbito de una tesis de doctorado presentada en la Universidad de Salamanca.

Dicho estudio se llevó a cabo utilizando una perspectiva etnográfica de investigación, apoyada en las declaraciones orales, conseguidas a través de entrevistas, de miembros del Movimiento que estamos analizando.

En un primer momento se va a realizar una descripción de la evolución histórica de este movimiento pedagógico, a través de sus momentos claves.

Un segundo momento será dedicado al análisis de algunas dimensiones singulares del MEM, de manera que permita una aproximación a sus características pedagógicas. Destacamos las propuestas de auto-formación cooperada y la apuesta en un modelo socio-céntrico de educación.

Subrayamos la construcción de una cultura pedagógica propia que impregna este movimiento de renovación. Un último aspecto de importancia destacada tiene que ver con la tradición de reflexión sobre las prácticas que cultiva este colectivo.

Un tercer momento, a modo de síntesis, será dedicado a la presentación y al análisis de las aportaciones a la pedagogía y a la profesión de profesor por parte del MEM en este fin de milenio.

PALABRAS CLAVE: Freinet, Portugal, Movimiento de la Escuela Moderna, siglo XX.

ABSTRACT: In this article we describe the historical evolution of the Movement of the Portuguese Modern School (MEM) with more than 30 years of work in Portugal. Also we will develop some concepts and pedagogical principles, to illustrate the character of the

contribution to pedagogy and the profession of professor in the end of this millennium by this movement of renovation.

The content of this article is based, fundamentally, in the results of an investigation made for a thesis of doctorate on the Salamanca University. This study was carried out using an ethnographic perspective of investigation, supported in the oral declarations, obtained through interviews, of members of this Movement.

At a first moment, we are going to make a description of the historical evolution of this pedagogical movement, through its key moments. A second moment will be dedicated to the analysis of some singular dimensions of MEM, so that it allows an approach to his pedagogical characteristics. We emphasised the proposals of co-operated formation and the bet in a socio-centric model of education.

We emphasised the construction of an own pedagogical culture that impregnates this movement of renovation. A last aspect of outstanding importance is the reflection tradition on the practices that this group cultivates. A third moment, as a synthesis, will be dedicated to the analysis of the contributions to pedagogy and the profession of professor by the MEM in this millennium end.

KEY WORDS: Freinet, Portugal, Modern school movement, 20 th century.

1.- Evolución histórica del Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa:

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 momento, 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 las 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 divulgación 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, celebrándose 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 ascienden 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, Serpa, entre otros.

Actualmente, la cantidad de socios se encuentra alrededor del número 2.000, constituido por profesionales de los diferentes niveles de enseñanza, desde la Educación Pre-escolar hasta la Enseñanza Superior, en las diferentes áreas disciplinares.

2.- Momentos claves

Analicemos los momentos por los que atravesó el Movimiento y que se pueden identificar como significativos.

Algunos de nuestros entrevistados simplifican la lectura de la vida histórica del MEM y la reducen a dos períodos significativos, que se pueden resumir en un antes y un después del 25 de abril de 1974.

Otros 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.

Las etapas que se pueden ir constatando, a partir del conjunto de 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 se pueden considerar determinantes, en la génesis del Movimiento objeto de este análisis: la aparición de indicios de la existencia de una organización de la formación en función de

unos objetivos que comienzan a ser definidos. Se presentan 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 (FIMEM).
- 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 los profesores entrevistados recuerdan como significativas. Este período se extendió hasta los primeros años de 1980:

- El aprovechamiento de algunas ocasiones para la definición ideológica y pedagógica del Movimiento. En este ámbito se destacan la divulgación del Manifiesto Antifascista hecho público el 1 de mayo de 1975, la elaboración de la Carta Pedagógica y la realización del SIM (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^o 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, vino a dar origen al Núcleo Regional de Algarve y la entrada al Movimiento, a partir de 1978, de un grupo de profesores del 2^o Ciclo de Enseñanza Básica (en esos momentos llamado Preparatorio). Hasta allí el MEM estaba constituido sólo por educadores y profesores del 1^o Ciclo.
- Por último, un momento de transición en el que se encuentra, 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 los entrevistados 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. Se destaca 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.

El profesor Sérgio Niza considera que se podrían clasificar los 30 años de historia del Movimiento en 3 grandes etapas:

“... os 10 primeiros anos de taceamento, 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, más 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.

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).

Algunos profesores identifican en estas actividades la génesis de lo que más tarde vino a ser el Movimiento de la Escuela Moderna.

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.

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.

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.

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.

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.

En esos momentos, el incipiente movimiento era constituido, principalmente, por profesores de la enseñanza primaria.

En calidad de becario de la Fundación Gulbenkian, Sérgio Niza se traslada a Francia desde diciembre de 1966 y permanece hasta 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.

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 (Henrique, 1992).

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).

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 sustanciales. 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.

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.

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.

El precio de la expansión comenzó a ser notado. El ambiente “*más íntimo*” que los cobijaba en otros tiempos se fue diluyendo. Algunos 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 otro aumento significativo del número de socios del Movimiento.

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 SIM (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 FIMEM.

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.

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.

En relación con este período histórico, nuestros entrevistados señalan 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.

Llamamos la atención que, en muy pocas ocasiones el MEM, en cuanto Movimiento, toma posición pública sobre algún asunto o problema. 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.

Podemos entender mejor el clima de estos años, ayudándonos del trabajo de máster 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.

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.

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.

Decíamos que el clima que se vivía alrededor de la elaboración de la carta era polémico. De cualquier manera, queremos destacar el hecho de que, 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.

De cualquier manera, el documento que vio la luz, constituye un espejo del ambiente y, tal vez, del grupo que lo elaboró.

Un acontecimiento importante, también referido por nuestros interlocutores, se relaciona con el momento a partir del cual pueden contar con una sede.

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.

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.

También se instauró, de esa manera, la legalización de una organización que venía realizando actividades en las que estaban involucrados, también, elementos de las instancias oficiales, como era la participación de profesores de la escuela pública.

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), y que eran vistos como situados en el centro-derecha del espectro político.

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.

La valoración de los resultados de la confrontación realizada con una perspectiva o una cosmovisión diferente fue positiva. El trabajo de reflexión fue incidiendo, cada vez más, en la dimensión pedagógica.

El profesor Sérgio Niza también recuerda como fundamental para la afirmación del MEM, la realización en Lisboa de la 10ª RIDEF (Reunión Internacional de Educadores Freinet) que tuvo lugar del 17 al 30 de julio de 1977.

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 y afirmación 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.

Nuestros entrevistados son coincidentes en afirmar el carácter significativo de la inclusión de este sector de enseñanza en la organización del Movimiento.

El proceso de construcción de una pedagogía que respondiese a la nueva realidad que se presentaba con la inclusión de profesores de otros niveles de enseñanza, requirió un esfuerzo y dedicación acrecentados.

Desde los finales de la década del 79 y durante algunos años de la década siguiente, nuestros interlocutores refieren situaciones que podemos identificar como 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.

El énfasis de una intención pedagógica sobre las actividades del Movimiento se intensificó a partir de esos momentos. Y también, se fueron definiendo, de manera más asumida, unos objetivos de cambio en la línea de crecimiento.

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 fijaron 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.

Recordemos que el profesor Sérgio Niza clasifica este período como de construcción. Ana Pessoa (1998) lo refiere como un tiempo de expansión, auto-confrontación y madurez. Para esta autora, esta etapa se extiende hasta 1996.

En este contexto también encontramos una nueva posición con relación a una parte de su memoria histórica, que se materializa en la secundarización de 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.

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*" (11-02-98).

Los profesores que fueron entrevistados, especialmente aquellos que tienen alguna vivencia de contactos con Movimientos de Escuelas Modernas de diferentes países, reconocen el avance que el MEM portugués consiguió imprimir a la pedagogía que viene elaborando en comparación con los otros movimientos.

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 el congreso de Setúbal (1983), el profesor Sérgio Niza realiza 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.

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.

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.

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 pro-

ducidos por algunos miembros del MEM en el ámbito de sus trabajos de post-graduación o de formación académica.

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 posibilitó 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”.

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).

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 María PESSOA, 1998). La Dirección, constituida actualmente por 5 elementos, tiene la tarea de representación del MEM y es, fundamentalmente, ejecutiva.

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.

En 1995, año de elecciones legislativas en Portugal, los pronósticos electorales anunciaban la victoria para el Partido Socialista. Esta situación, aunada a un aumento signi-

ficativo del número de nuevos socios que ingresaron al Movimiento, 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 pronunciadas 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.

La llegada al poder político del Partido Socialista, que los medios de comunicación sugerían con la presentación de resultados de encuestas pre-electorales, sugería la posibilidad de un aumento de la participación de miembros más intervinientes del MEM en diferentes instancias gubernamentales, lo que podía constituir una oportunidad para el debilitamiento de la capacidad de intervención del Movimiento. Surge el temor a la huida masiva de algunos líderes pedagógicos del MEM para colaborar en la estructura del nuevo gobierno socialista, lo que es entendido como una amenaza para el MEM.

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 pueden ser incluidos.

Permítasenos recordar algunos de ellos¹:

- 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.

¹ 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.

- Elementos del MEM integran el programa de “Red de Bibliotecas Escolares”, en cuyo ámbito fueran 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.
- 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 Matemáticas.
- 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).

3.- Caracterización del MEM

Para aproximarnos a una definición del Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa se transcribe un enunciado que aparece en la contraportada de la mayoría de las revistas “*Escola Moderna*”, publicación cuatrianual de responsabilidad de este colectivo:

“O MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA (MEM) 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 MEM 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 pro-

fesional 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 sustenta una práctica democrática, en la línea de los objetivos democráticos que persigue.

Destacamos la dimensión de relación e interdependencia, de los conceptos de formación y educación. La propuesta pedagógica radica en el isomorfismo formación-educación escolar. Dicho de otra manera, se propugna una perspectiva de formación orientada por un concepto claro y asumido de la educación que se pretende.

Una de las principales características 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 sobre los principios que la sustentan y sobre los materiales que van construyendo, sobre las técnicas y los instrumentos de organización que utilizan, en un permanente diálogo con la realidad de sus alumnos y el contexto socio-cultural en la que se inscribe.

Consecuente con esta dimensión de la formación, se persigue la construcción de propuestas pedagógicas democráticas que son experimentadas, paciente 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 combina, 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 e 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 MEM 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.

Destacando la dimensión social y de compromiso de la intervención educativa y del papel del profesor, Sérgio Niza (1992, p. 46) enuncia las *finalidades* del MEM:

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 *principios* estratégicos, que traducen la dimensión de compromiso y de intervención social de la educación de estos profesores:

1. *Os meios pedagógicos veiculam (em si) os fins democráticos da educação.*
2. *A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo, explicitase-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.*

4.- La cultura pedagógica

Durante las tres últimas décadas este Movimiento de Renovación Pedagógica ha venido elaborando una cultura pedagógica que lo define.

Según Nóvoa (1996), 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.

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.

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 devienen de las utilizadas en las actividades de auto-formación en cooperación.

Esta construcción cultural a que se hace referencia se trata de *un todo, un edificio, una estructura* teñida de afectos, que alcanzó un punto consistente de desarrollo, constituyendo una plataforma para el crecimiento profesional, educativo, social y cultural.

En el análisis del concepto de cultura construido en el Movimiento sobresalen tres dimensiones.

Una primera tiene que ver con una dimensión más estable del concepto de cultura. Se trata de la *herencia pedagógica*, que es rescatada, reconocida y valorada, siempre que pueda resistir a las exigencias del análisis crítico sistemático y a los desafíos del mundo contemporáneo.

Existe un reconocimiento de la herencia pedagógica que fueron construyendo durante décadas y con esforzado trabajo cooperativo, como elemento esencial para sustentar y encuadrar el trabajo pedagógico que llevan acabo los miembros de este Movimiento. Es decir, es entendida en una perspectiva de búsqueda de sentido de la profesión y del trabajo pedagógico.

La percepción de esta cultura 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.

La segunda dimensión que encontramos en el concepto de cultura pedagógica en el Movimiento tiene que ver con el *ámbito relacional*. Es decir, de encuentro y diálogo.

Nos vienen a la memoria las palabras de una de nuestras entrevistadas que subrayaba la dimensión de afectividad como componente esencial de la cultura del Movimiento, al afirmar que "*não há cultura sem afecto*" (Profesora N^o 2 - 97-12-22).

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.

La tercera dimensión se relaciona con el aspecto de *dinamismo*, de apertura a las propuestas provenientes del exterior, de disposición para la innovación y de disponibilidad para la confrontación honesta.

Los profesores entrevistados confiesan que es en el encuentro con otros, con otras ideas y valores, lo que mantiene viva a esta estructura.

La intervención activa de los profesores a través de la reflexión de sus prácticas y sus principios, resulta un camino para la apropiación de la cultura. El permanente desafío, *la descubierta y la re-creación* alimentan el camino profesional de los profesores de este Movimiento.

La tensión permanente que genera la apertura del Movimiento se constituye en alimento para mantener despierta y atenta a la cultura que se va construyendo y re-construyendo.

Las dimensiones de herencia, de construcción cooperativa y de valoración positiva de la apertura para el desarrollo y el crecimiento constituyen garantías para la permanencia de la vida en este edificio que resulta ser la cultura del Movimiento.

5.- La reflexión teórica en diálogo con las prácticas

El proceso de reflexión, en que se puede embarcar el profesor del Movimiento, se apoya y valoriza los aspectos más logrados que se pueden encontrar en el legado pedagógico. La recuperación de la herencia pedagógica, como punto de partida, puede ayudar a evitar la repetición innecesaria de la tarea de construcción pedagógica en aquellos aspectos en que se alcanzó un punto consolidado y así evitar la reinención de la rueda.

Esta recuperación de los productos de la experiencia de la humanidad en el ámbito pedagógico constituye una ocasión de re-creación con la mira puesta en adecuar las propuestas de respuestas a las (nuevas) condiciones del mundo de hoy.

La construcción y desarrollo de la profesión de profesor se implica, se beneficia y tiene consecuencias en el crecimiento cualitativo de la práctica. Se parte del reconocimiento de una esencial "*incompletude*" de ambos elementos.

El avance de la pedagogía se realiza gracias al trabajo de reflexión y fundamentación. El trabajo de reflexión sobre la práctica pedagógica se materializa en un aprendizaje decisivo en el desarrollo de la pedagogía. Se trata de construir la profesión y re-crear la pedagogía.

La estructura que se va construyendo 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 a sua palavra*" en la línea de considerarla como un instrumento para aprehender y construir la realidad. La carencia de un bagaje conceptual que posibilite operacionalizar la realidad limita el progreso posible en cualquier campo.

Este aprendizaje que deviene de la reflexión pasa por el desarrollo de capacidades que permitan la elaboración conceptual, la creación de conocimientos. Es decir, que posibilite el "*aprender a dizer a profissão*".

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 emergentes, 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.

Se apuesta por una formación democrática, cuyo objetivo apunta al 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.

Nuestros interlocutores reconocen el grado de superficialidad que representa el permanecer en niveles de reflexión que se centran, apenas, en el análisis de las técnicas e instrumentos pedagógicos.

En este sentido, recordemos a VAN MANEN (1977) (citado por ALARCÃO, 1991, p 15) que propone la categorización de los niveles de reflexión en:

- análisis de las técnicas que conducen a objetivos o medios que llevan 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.

Los entrevistados evidencian grande empeño para la construcción de un vocabulario pedagógico que sea útil para atribuir nombres a sus actos cotidianos, en el sentido de operacionalizar los conceptos que van elaborando. Es decir, “*dar nome às coisas para agarrar a realidade*” y avanzar para niveles de más profundidad.

El proceso de reflexión sobre el trabajo de la práctica pedagógica es realizado, fundamentalmente, en contexto de grupo. La confrontación con otros resulta una necesidad, en un contexto como el que encontramos en el Movimiento, aunque este proceso implique costos añadidos por el grado de exposición, personal y profesional, y puede llegar a generar inseguridad si no se encuentra *abrigado* por un ambiente de respeto y afecto.

Conclusiones

Dos aspectos sobresalen, a modo de conclusión en esta investigación y que queremos reflejar en este artículo. En primer lugar, la existencia de un grupo de profesores empeñados en la construcción de una sociedad cada vez más democrática, a través de una decidida apuesta en las potencialidades sociales de la educación.

Un segundo aspecto que merece destacarse tiene que ver con el empeño en la construcción cooperada del edificio pedagógico y cultural, en que se asienta el Movimiento y, simultáneamente, la dedicación a la construcción participada y definición progresiva de la profesión de profesor.

Es manifiesta la preocupación de este colectivo por la definición y reflexión de una cosmovisión que oriente su vida y trabajo profesional e, incluso, personal. Esta cosmovisión está impregnada de valores sociales y humanos coherentes con una sociedad contemporánea que apuesta por la democracia.

El colectivo que estamos analizando se propone objetivos como el de conseguir “*sucesso educativo e escolar de todos*”, lo que evidencia la confianza intrínseca en las personas.

El reconocimiento de la dimensión heterogénea de los grupos de alumnos, que subyace a las palabras y prácticas de nuestros interlocutores, conlleva el compromiso de trabajar para una escuela inclusiva: una escuela para todos.

La organización social de los aprendizajes, que estos profesores realizan en su trabajo escolar cotidiano, procura responder a la singularidad de las personas en sus necesidades e intereses diferenciados, en sus ritmos y estilos de aprendizaje distintos.

En esta línea, se puede encontrar una propuesta de una estrategia de organización pedagógica que enfatiza el aprendizaje sobre la enseñanza en un contexto relacional de desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad por parte de los alumnos.

(Creación y) Recreación de la Pedagogía: El MEM se revela como una estructura pedagógica, con una cultura propia, basada en valores sociales y humanos que llegó a un punto consistente de desarrollo.

Sus características de flexibilidad (alimentada por la reflexión autocrítica) y de apertura (atenta a los desafíos del mundo contemporáneo) evidencian una dimensión de crecimiento y actualización continua del edificio pedagógico que nos ocupa.

Su cultura pedagógica, como identidad de este Movimiento y fruto de una construcción cooperada, se asienta en valores y principios democráticos.

El énfasis en el valor político de la profesión de profesor (como participación en la “polis”), la existencia de un discurso propio, entre otras, son algunas de las manifestaciones de identidad de esta cultura.

Las respuestas y estrategias de construcción de respuestas pedagógicas que son propuestas para resolver el día a día de la profesión de profesor, constituyen la parte más visible de la construcción cultural de este colectivo.

Construcción (y Reconstrucción) de la profesión de profesor: Su apuesta por una pedagogía que “*que tenha nela germes da mudança dos educandos e dos educadores*” (Profesor, N^o 10 - 11-02-98) permite la construcción isomórfica de la profesión de profesor a través de la recreación de la pedagogía.

La reflexión teórica, realizada en el grupo de iguales, en diálogo permanente con la práctica, procura fundamentar, encontrar sentido y orientar la labor realizada en el campo pedagógico. De allí la tarea siempre inacabada de “*dar nomes às coisas para agarrar a realidade*” (Profesor Sérgio, Niza, 07-01-98).

Aportaciones a la pedagogía y a la profesión de profesor: Por último, como síntesis final, referimos algunos puntos que podemos considerar como la contribución fundamental del Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa a la pedagogía y a la profesión de profesor, en este final de milenio.

Dos aspectos se destacan en esta enumeración. Son ellos, por una parte, la construcción, definición y divulgación de una *estructura* (modelo) *pedagógica* con una *cultura* propia impregnada de valores sociales y humanos.

Por otra parte, se subraya la construcción y definición progresiva de una perspectiva de la *profesión de profesor* en un ámbito de coherencia, responsabilidad y autonomía, y *en comunión* con la recreación de la *pedagogía*.

Se puede destacar también la dedicación del Movimiento, en estas tres décadas, al desarrollo de una *estrategia de organización social* de los aprendizajes en un ámbito relacional de vivencia ejemplificadora de la ciudadanía.

Como una dimensión de singularidad de este movimiento de renovación pedagógica se subraya la evolución que vino operando en sus prácticas pedagógicas hacia un concepto de educación *sociocentrado*, superando la más tradicional perspectiva paidocentrada.

Resultan significativas, por un lado, la apuesta para el desarrollo de una *estrategia de iniciación interactiva a la lecto-escritura* y, por otro, la herencia que constituye la experiencia de organización de los aprendizajes de la lengua en general.

La herencia pedagógica que recoge se encuentra considerablemente enriquecida con la *construcción y experimentación* de estrategias, materiales pedagógicos e instrumentos de organización y evaluación teniendo en vista una "Escuela para todos".

Bibliografía

- GONZÁLEZ MONTEAGUDO: *La Pedagogía de Celestin Freinet: Contexto, Bases Teóricas, Influencia*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.). Madrid, 1988, p. 461.
- HENRIQUE, Manuel: "Cronologia Histórica do Movimento da Escola Moderna Portuguesa" 1992, pp. 11-18. En: HENRIQUE, Manuel, VILHENA, Graça e SOARES, Júlia (Orgs.) *Cadernos de Formação Cooperada N.º 1*. Movimento da Escola Moderna. Lisboa, p. 47.
- NIZA Sérgio (1992): "Em comum Assumimos uma Educação Democrática"; pp. 39-47. En: HENRIQUE, Manuel, VILHENA, Graça e SOARES, Júlia (Orgs.) *Cadernos de Formação Cooperada N.º 1*. Movimento da Escola Moderna. Lisboa, p. 47.
- NIZA, Sérgio. "O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa", p. 139-159. En: *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. Porto, 1996, p. 159.
- NÓVOA, António: Comunicación proferida en el XVIII Congresso do Movimento da Escola Moderna realizado en la Universidade de Lisboa (13/16 de julio de 1996).
- PESSÕA, Ana María: *30 Anos de História do Movimento da Escola Moderna*. Tesis de un máster en Educación por la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Lisboa orientado por António Nóvoa, 1998.
- PIRES, Júlio: *Práticas de Planificação na Escola Moderna Portuguesa*. Tesis de un máster en Educación por la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Lisboa orientado por Albano Estrela, 1995.
- "Trinta anos de Auto-Formação Cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa". En: *Revista do Sindicato de Professores da Grande Lisboa*. Lisboa, Colectivo de Revistas "Escola Moderna", 1974/1998, 1996).
- VAN MANEN: Citado en ALARCÃO, Isabel: "Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores. *Cadernos CIDInE N.º 1*. Universidade de Aveiro, pp. 5-22, 1991.