

ISSN: 0214-3402

Vol. 15, 2009

AULA

Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca



Ediciones Universidad
Salamanca

AULA

Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca

Índice

<i>Sumario analítico / Analytic summary</i>	3-14
José María HERNÁNDEZ DÍAZ, <i>Nueva época de Aula</i>	15-17

MONOGRAFÍA: CEREBRO Y EDUCACIÓN

José Antonio CIEZA GARCÍA, <i>Presentación</i>	21-24
Emilio SÁNCHEZ MIGUEL, <i>Mente, cerebro y educación</i>	25-46
Carmen LÓPEZ-ESCRIBANO, <i>Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura</i>	47-78
Diego ALONSO CÁNOVAS, <i>Cerebro, números y educación</i>	79-90
Joaquín GARCÍA CARRASCO, <i>Educación, cerebro y emoción</i>	91-115
María Alexandra RENDÓN URIBE, <i>Creatividad y cerebro: bases neurológicas de la creatividad</i>	117-135

ESTUDIOS

Ana Belén DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, <i>Fonología sin audición</i>	139-153
Pedro Francisco GONZÁLEZ, <i>El proceso de construcción de las necesidades profesionales y pedagógicas de los profesores. Un estudio exploratorio</i>	155-173
Juan-Carlos HERNÁNDEZ BELTRÁN, <i>A vueltas con Educación para la ciudadanía. Política y pedagogía</i>	175-200
José María HERNÁNDEZ DÍAZ y José Luis HERNÁNDEZ HUERTA, <i>La represión franquista de los maestros freinetianos</i>	201-227
Wagner RODRIGUES VALENTE, <i>Pensamiento pedagógico e aritmética escolar para o curso primário no Brasil e na Espanha: tempos de ensino intuitivo</i>	229-240
Gloria Clemencia VALENCIA GONZÁLEZ, <i>Las lógicas de organización del conocimiento, eje de la construcción curricular realizada por comunidades de sentido</i>	241-255
RECENSIONES	257-274
INFORMACIONES	275-277

EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LAS NECESIDADES PROFESIONALES Y PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

*The process of construction of the teacher's
professional and pedagogical needs.
An exploratory study*

Pedro Francisco GONZÁLEZ
Universidade dos Açores

Fecha de aceptación definitiva: 10 de febrero de 2009

Bibliid. [0214-3402 (2009) (II época) n.º 1; 155-173]

RESUMEN: En este artículo se presentan y discuten los resultados de un trabajo de investigación cuyos objetivos consisten en caracterizar los diversos factores y dimensiones que se relacionan con el proceso de construcción de las necesidades profesionales y pedagógicas de un grupo de maestras del 1.º Ciclo de Enseñanza Básica (alumnos con edades de 6 a 9 años) en Portugal. Las prácticas pedagógicas de estas profesoras se encuadran en el modelo pedagógico del Movimiento de la Escuela Moderna, de larga tradición en Portugal, que ha venido siendo construido y reconstruido por los propios profesores, durante los últimos 40 años, a través de un proceso de reflexión-práctica-reflexión, siendo los momentos reflexivos realizados entre compañeros de profesión. Los resultados indican que estos profesores utilizan como referencia la estructura o modelo pedagógico en su desarrollo profesional y en la construcción de sus prácticas. 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 MEM. Esta contextualización enriquece el proceso de definición de necesidades brindándole referencias estructurantes a la luz de la filosofía subyacente. Los profesores, objeto de nuestro análisis, toman parte activa en la construcción y reconstrucción de las estrategias y conceptos que constituyen el marco pedagógico que referencia su práctica pedagógica. Tienen consciencia de su participación en esa construcción y reconstrucción a través del análisis crítico permanente al que someten a los mismos utilizando como herramienta la reflexión sobre su práctica pedagógica.

PALABRAS CLAVE: necesidades profesionales, necesidades pedagógicas, modelos pedagógicos, desarrollo profesional.

ABSTRACT: In this paper we discuss the results of a research which objectives are related with the process of construction of pedagogical and professional needs of three

teachers of the elemental school in Portugal. Their pedagogical practices are framed by the model of teaching called Modern School, with long tradition in Portugal. The results show that these teachers develop their practices with references to the structure of that pedagogical model. These professionals construct their pedagogical and professional needs in the reflexive context of the pedagogical model of Modern School. This environment enriches the process of definition of needs giving references of a structure and coherence. These teachers take active part in the construction and reconstruction of strategies and concepts that underlie their practices. They have conscience of their participation in that construction and reconstruction through the critical analyse on their practice which strengthen their professional development.

KEY WORDS: professional needs, pedagogical needs, pedagogical model, professional development.

Introducción

El trabajo de investigación, que sustenta este artículo, pretende comprender alguna de las dimensiones del proceso de construcción de necesidades profesionales de los profesores.

Para subrayar la pertinencia del tema podemos referir la necesidad de construcción progresiva de instrumentos teóricos fundamentados que den soporte a las múltiples decisiones que es preciso adoptar en las diferentes etapas de un programa de formación, el cual es, muchas veces, sustentado, apenas, en datos empíricos, designadamente en la fase de planificación que, necesariamente se decide, en varias ocasiones, a partir de un análisis de necesidades más o menos explícito, más o menos consciente.

Otro argumento, que sustenta la elección del tema, tiene que ver con los resultados de investigaciones disponibles en esta área. Aunque existen trabajos en este campo, es menor la producción de investigación en la perspectiva en que va ser abordado el asunto de que se trata.

Y por fin, otra razón, subjetiva, mas no por eso menos válida, que es el deseo, la curiosidad y necesidad del investigador para conocer mejor un hecho tan simple, con el cual frecuentemente se enfrenta en sus tareas de formador en la formación continua de profesores, que, en un esfuerzo de síntesis, lo podríamos resumir en la siguiente cuestión:

“¿Por qué algunos profesores manifiestan necesidades de mudar y mejorar su trabajo pedagógico con sus alumnos, situándose en un camino de abertura y búsqueda, de construcción progresiva y permanente de alternativas pedagógicas pertinentes; y otros, simple y evidentemente, expresan actitudes y comportamientos, a todas luces y en diferentes grados y niveles, de una cierta acriticidad, de “dejar pasar” y “funcionarizados” (o sea, de, apenas, cumplir órdenes)? Es decir, ¿por qué algunos sienten y verbalizan necesidades profesionales y procuran construir respuestas o estrategias de respuestas, y otros, por lo menos aparentemente, o no las sienten o no las expresan manifiestamente y, por consiguiente y evidentemente, persisten en un trabajo pedagógico que, muchas veces, linda el autismo en relación a las necesidades de sus alumnos y en relación a las exigencias de la sociedad?”.

Las conclusiones de este trabajo pueden continuar a ser exploradas, por lo que necesitan ser profundizadas y alargadas en diferentes dimensiones como sea la heterogeneidad del público que es analizado, la variedad de instrumentos de recopilación de datos que son utilizados y la amplitud del contexto en el que se sitúa el tema.

No obstante, no podemos dejar de perseguir, también con este trabajo, una aportación que se traduzca en una más clara comprensión del tema objeto de análisis y conduzca a una mejora efectiva del proceso de formación de profesores.

Las exigencias de la sociedad de hoy

En los sistemas democráticos contemporáneos es reconocida la exigencia de participación de los diferentes elementos de la sociedad en sus diversos campos de intervención, entre los cuales está el sistema educativo.

Por eso, parece existir consenso en el sentido de colocar a la educación en su función de productora de condiciones de mudanza, con vistas a conseguir un incremento 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 de nuestros días proporciona.

Así, se siente la necesidad de desarrollar formas de pedagogía y metodologías más participativas e interventoras en la escuela y en la sociedad.

En una pedagogía participativa los estudiantes toman parte activa en la construcción del proceso total de estudio. Con más razón, este proceso se impone cuando se trabaja con adultos, como en el caso de la formación continua de profesores, por lo que supone una formación de adultos entendida como fenómeno profundamente integrado en el conjunto de la sociedad, en sus estructuras y relaciones de poder (Niza, 1993, p. 4).

Desde diferentes sectores de la sociedad de nuestros días emerge la exigencia de constituir una escuela que cuente con profesionales de la educación capaces de reflexionar críticamente sobre su actividad, capaces de evaluar autónomamente los desempeños profesionales, capaces de organizar su formación continua y capaces de participar en la definición de las políticas educativas. Se pretende, así, que los profesores se asuman como profesionales críticos-reflexivos, autónomos, investigadores e innovadores.

Simultáneamente, se exige que los profesores superen, enriqueciéndola, su más tradicional función, o sea, el trabajo en el aula, solicitándose el desempeño como profesional activo de la escuela, que construya, en conjunto con los otros colegas, respuestas, y estrategias de respuestas, a problemas relacionados con el aprendizaje de los alumnos contribuyendo, también, para una mejora de la escuela en general. Un aspecto importante en su función actual se relaciona con la tarea de formarse y de participar en la formación de sus compañeros de profesión, a partir de los problemas y de la realidad de la escuela donde se encuentra.

En este contexto, se espera que la formación continua actúe como un factor de valorización 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 para una mejora de la calidad de la educación y de la enseñanza y, consecuentemente, de la sociedad.

Formación profesional contemporánea

La experiencia acumulada en el dominio de la formación de adultos condujo a la emergencia de modelos de formación que defiendan la necesidad de articular teoría y práctica, que aproximan (en el tiempo y en el espacio) la formación y la aplicación de la formación, que traduzcan socialmente los resultados de la formación personal y profesional, que valorizan procesos de auto-formación en que el formando, a través de su itinerario personal, se apropia de informaciones, conceptos, estrategias y principios que le permitan la producción de conocimientos aplicables a su práctica profesional.

En la formación de profesores estamos, hoy, más conscientes que la mayor parte de la formación necesaria para ser profesor no puede ser adquirida durante la formación inicial, ya sea porque alguna 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 después de iniciada las actividades docentes.

De allí la pertinencia de un proceso de formación que proporcione instrumentos teóricos y metodológicos necesarios para construir y desarrollar una práctica pedagógica abierta a la transformación permanente para adecuarse a la realidad de sus alumnos y del contexto, que privilegie el desarrollo de una actitud favorable a la necesaria reconstrucción del conocimiento y que estimule una actitud atenta a las cuestiones problemáticas de la realidad profesional y social.

Es necesario un proceso de formación que privilegie la producción permanente de innovación, que suponga iniciativa y espíritu de invención, que responda a objetivos y se proponga mejorar el sistema. Pragmáticamente, que resuelva los problemas. Se pretende una innovación que procure una transformación, una innovación como respuesta situada.

Entendemos que debe existir, en cualquier proceso de formación, una preocupación constante con la innovación progresiva y con el cambio de actitudes, estrategias y métodos, así como su diseminación continua, ella propia alimento de la innovación y del cambio (Niza, 1993, p. 39).

Se reconoce en la actualidad la necesidad de integrar la formación de los profesores en los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular, de tal manera que la formación sea orientada para la mudanza, para activar (re)aprendizajes en los sujetos y en su práctica docente y, en consecuencia, propiciadora de los procesos de aprendizajes de los alumnos (Escudero, 1992 citado por Marcelo, 1994).

Varios autores subrayan 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.

Nóvoa (1992b) 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 conocimientos de referencia de su profesión, siendo necesario para tal, la articulación de la formación e investigación. Caso contrario, corre el riesgo de el papel del profesor diluirse en funciones burocráticas y rutinarias.

Entendemos, con Nóvoa, que la formación es un espacio de (re)construcción de identidades personales, de apropiación reflexiva de las trayectorias escolares y profesionales porque cada trayectoria encierra una especificidad radical, movilizandovivencias y experiencias personales.

Coincidente con esta línea, Bellém (1990, p. 120) 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.

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 procesa, 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.

El proceso de construcción de las necesidades profesionales:

En muchos casos, las definiciones de “necesidades de formación” en ámbitos profesionales y pedagógicos evidencian poca atención a las necesidades y problemas de los alumnos y a la realidad social. En un rápido análisis de los “menús” de formación puesto a disposición de los profesores por los Centros de Formación de Profesores, en Portugal, podemos encontrar escaso reflejo de las situaciones problemáticas que los profesores suelen presentar como dificultades en los aprendizajes de los alumnos en áreas fundamentales.

En algunos casos, pueden parecernos que las acciones de formación que los centros de formación proponen son aprovechadas apenas para satisfacer exigencias de progresión en la carrera o para atender meros intereses divorciados de los problemas y necesidades con que los profesores se enfrentan cotidianamente. Las interrogaciones que pueden surgir aquí se relacionan con los diferentes niveles de consciencia que los profesores tienen de las causas y de los problemas de su cotidiano. También nos

podemos preguntar por la contribución de la formación al desarrollo de una conciencia más aguda sobre sus problemas por parte de los profesores. Hoy, ya sabemos que sólo avanzamos en la resolución de los problemas, o en el entendimiento de una realidad, cuando la podemos organizar y operar mentalmente.

Entendemos que los procesos de definición de necesidades deben ser intrínsecos a los procesos de formación. La “construcción” de necesidades profesionales y pedagógicas por parte de los profesores es un proceso de larga duración que requiere el compromiso, la voluntad y el trabajo arduo de los interesados, inseridos en un contexto grupal, de modo a que, en un proceso formativo, que también es auto-formativo, se pueda llegar a asumir sus contenidos como necesidades propias. Las definiciones de necesidades realizadas por otros, los que deciden la formación, y hechas a priori, pueden, y suelen, no reflejar las necesidades de los profesionales de la educación porque estas no fueron definidas, delimitadas ni hechas conscientes por parte de los auténticos interesados, los profesores. De ahí, el sentido de la formación como promotora de la emergencia, definición y delimitación de necesidades profesionales y pedagógicas, es decir, como instrumento de construcción de necesidades.

Algunos autores, refieren 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 valores, de la subordinación al contexto en que se determinan las necesidades y de la multiplicidad de los agentes sociales que las pueden expresar (Rodrigues y Esteves (1993, p.19). 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 trabajo.

Cuando se tiene que organizar un proceso de formación, generalmente, se refiere 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.

La preocupación, pertinente, por supuesto, para utilizar los resultados del análisis de necesidades en la formulación de objetivos de formación suele conducir, en muchos casos, a la utilización de mecanismos que permitan, se cree, la auscultación directa a los interesados, en este caso los profesores, con instrumentos como cuestionarios, entrevistas u otros medios semejantes.

Este camino de indagación parte del supuesto que los profesores tienen debidamente consciencializadas sus necesidades profesionales, supuestamente reales y objetivadas, derivadas, se quiere creer, de sus problemas, de sus carencias, de sus

intereses, de sus gustos, de sus preferencias, incluso ya ordenadas por alguna escala de prioridades.

Esta perspectiva nos puede llevar a imponer, no tanto de modo intencional y deliberado, mas antes, 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 (problemas y necesidades) educativas y las soluciones consecuentes.

De ahí, la necesidad de ahondar en el análisis de la realidad y la importancia de la participación de los profesores en esta reflexión sobre su cotidiano. Así, se refuerza el papel de la formación para definir y analizar la realidad en que están inmersos los profesores. El papel de la formación será, en una de sus vertientes, no tanto la de “dar” (formar) mas, la de un instrumento para ayudar (a formarse) realizando la lectura de la realidad, revelando lo obvio, confrontando certezas, evidenciando relaciones en la urdimbre de cualquier contexto social y pedagógico.

As autoras que referíamos anteriormente, Rodrigues y Esteves (op. cit. 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 apenas por el mero recoger y analizar las informaciones. La implicación de los docentes participantes en el proceso de formación es fundamental 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, de que sobre un análisis de necesidades y de carencias que colocan el sujeto en formación en una posición negativa, sobre quien se piensa ser, sobretudo, necesario hacer adquirir nuevas competencias. Este autor (1991, p. 235) 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”*.

La tendencia es, entonces, para centrar esfuerzos en la identificación (o ayudar en la identificación) de problemas que un grupo tiene para resolver. Así, la formación se orienta por la lógica de la producción de saberes y no por la lógica de adquisición o consumo (de conocimiento producido por otros).

Nóvoa (1996) refiere 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 educacional no tiene como objetivo permitir que los “científicos” identifiquen lo que los profesores saben o no saben. Tiene, sí, como objetivo favorecer una comprensión por los propios profesores de sus conocimientos y saberes.

Así, entendemos que el propio proceso de formación es (deberá ser) generadora de la consciencia de necesidades.

Siendo así, podríamos entender que las necesidades pedagógicas se irían produciendo en un ambiente, necesitado de reflexión, encuadrado por un referencial pedagógico y de opciones filosóficas que, cuando son percibidas y asumidas, posibilitan el crecimiento con coherencia en la construcción de una cultura pedagógica que se quiere abierta y en progresión, atenta a las informaciones y a las exigencias producidas en los contextos educativo y socio-cultural, de los cuales el sistema educativo forma parte.

Estructuras, cultura o modelos pedagógicos

Es fundamental que se esclarezca el concepto de estructura o modelo pedagógico en el que nos apoyamos en este trabajo.

Ferry entiende el concepto de modelo pedagógico como *“el modo de formalización, cuya función es descriptiva y explicativa. Una construcción teórica que sistematiza un proceso, procurando mostrar la especificidad de su funcionamiento y su lógica interna”* (1991).

Por nuestra parte, y en la línea referida por Ferry, podemos caracterizar el concepto de modelo pedagógico como una estructura teórico-práctica que ayuda a describir, explicitar y fundamentar la práctica pedagógica, y a prever su evolución, al mismo tiempo que propicia el compromiso y actualización (en el sentido aristotélico) con determinados principios, valores y conceptos, que cuenten con la adhesión de las sociedades democráticas y del ámbito científico (por ejemplo: solidaridad, autonomía, reflexión crítica, participación, etc.). Es posible la elaboración de una estructura pedagógica realista y pertinente si se cuenta con la implicación de los profesionales de la educación en su construcción, re-creación y explicitación, a través del intercambio crítico de conocimientos de la profesión (González, 2002).

El contexto profesional cuenta, hoy, con una variedad de estructuras pedagógicas con énfasis diferentes en los principios de la democracia, de la autoridad, de la autonomía, de la dimensión intelectual, de la dimensión social, etc.

Para evitar la elaboración de una estructura teórica-práctica aislada, y supuestamente auto-suficiente, se defiende la construcción de un edificio pedagógico consistente, que promueva la coherencia interna y la abertura a la realidad, alimentado por la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y sobre el entorno social contemporáneo.

El modelo pedagógico que orienta el trabajo pedagógico de los docentes participantes en este estudio es la estructura propugnada por el Movimiento de la Escuela Moderna Portuguesa.

Este Movimiento (M.E.M.) es una asociación de profesionales de la educación destinada a la auto-formación cooperada de sus miembros y al apoyo a la formación continuada y animación pedagógica en las varias áreas de la educación formal. Se centra en la construcción, estudio y divulgación de prácticas pedagógicas democráticas, procurándose que sean homólogas a sus métodos de auto-formación (Pires, 1996).

Para Sérgio Niza, miembro fundador, el Movimiento de la Escuela Moderna es un espacio de permanente experimentación y de sucesivos encuentros, donde la formación ocurre por el aprovechamiento de múltiples ocasiones de coparticipación entre diferentes niveles de enseñanza y áreas disciplinares.

Este autor clarifica que: *“No somos una corporación, no es a un ‘espíritu de cuerpo’ que aspiramos. Constituimos un **Colegio Colaborador** donde en común trabajamos sobre nuestras obras. Todo lo que nos va asombrando porque somos varios, multiplicando cada cosa, es el deslumbrante movimiento de cultura pedagógica que así vamos irguiendo. Insatisfechos, pero siempre renovadamente curiosos y críticos. Continuamos mirando nuestras prácticas a través del espejo poliédrico del Movimiento. Son nuestras vidas profesiones que co-evaluamos. En esa reflexión cooperada reconstituimos y damos forma a las vivencias pedagógicas. Este esfuerzo de decir las cosas de la profesión para tornarlas compartibles, les acrecienta sentido social y disminuye la inseguridad con que nos confrontamos con lo indecible del acto educativo”* (1992, p. 40).

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 las prácticas pedagógicas y los materiales que van construyendo. Consecuente con esta finalidad se persigue también la construcción de propuestas de educación y de formación democráticas que son, paciente y laboriosamente, ensayadas y probadas en el trabajo escolar con los alumnos (Pires, 1996).

Sus prácticas de auto-formación cooperada se centran en la reflexión de los profesores sobre sus propias prácticas en el contexto de grupo de pares que vivencian problemas semejantes, compartiendo experiencias, reflexiones y materiales.

La perspectiva de formación que este Movimiento defiende, coloca en el centro de la formación la actividad del formando y la construcción por sí mismo, en interacción con sus pares, de los saberes profesionales.

El trabajo de formación se basa, no en la producción de técnicas o recetas para ser aplicadas por los profesores o formadores, sino que 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.

La propuesta de este Movimiento es realizar un modelo socio-centrado de educación, que actúe como acelerador del desarrollo moral y social de los alumnos y de

los jóvenes, a través de una acción democrática ejemplificadora, durante la educación formal.

En suma, la cultura pedagógica que este Movimiento viene construyendo se orienta por algunas constantes democráticas indisociables, tales como:

- . La auto-formación cooperada de sus miembros.
- . La construcción de prácticas democráticas de educación que derivan de las que se usan en las actividades de auto-formación en cooperación.

Según Niza (1992, p. 46) las finalidades del M.E.M. se expresan en los siguientes enunciados:

1. La iniciación a las prácticas Democráticas.
2. La reconstrucción (re-creación) de la Cultura.
3. La re-institución de los valores y de las significaciones.

En cuanto a los principios estratégicos, en palabras de Niza (op.cit. p. 47), son los siguientes:

1. Los medios pedagógicos vehiculan (en sí) los fines democráticos de la educación.
2. La actividad escolar, como contrato social y educativo, se explicitará a través de la negociación progresiva de los procesos de trabajo que hacen evolucionar la experiencia personal para el conocimiento de los métodos y de los contenidos científicos y artísticos.
3. La práctica democrática de planificación (actividades y proyectos), organización, evaluación y reguladora social de la vida escolar, compartida por todos, se instituye en comunidad de cooperación.
4. Los procesos de trabajo escolar reproducen los procesos sociales auténticos de la construcción de la cultura en las Ciencias, en las Artes y en lo Cotidiano (Homología de procesos).
5. La información se comparte a través de circuitos sistemáticos de comunicación de los saberes y de las producciones (ciclos de producción / consumo).
6. Las prácticas escolares darán sentido social inmediato a los aprendizajes de los alumnos a través del compartir el saber y de las formas de intervención social.
7. Los alumnos intervienen o interpelan al medio social e integran en el aula “actores” comunitarios como fuente de saber de sus proyectos.

Por fin, y aún corriendo el riesgo de ser redundante, porque la pedagogía es, como dice Nóvoa, un acto de redundancia, permítasenos referir una dimensión que caracteriza a la formación contemporánea y democrática: Esta es la dimensión de la formación referenciada por (o que tenga por objetivo el desarrollo de) una pedagogía explícita, consciente y asumida, y que al mismo tiempo se caracteriza (tanto la formación como la pedagogía de referencia) por estar en permanente construcción y reconstrucción, o sea, flexible y abierta.

Dicho de otro modo, desde el Movimiento se procura la producción de innovación en el continente de una pedagogía lúcida, también ésta sometida al análisis crítico, que sirva para responder al porqué y al para qué del trabajo pedagógico y al porqué y al para qué de la propia innovación. O, como ya se refirió anteriormente, el trabajo del Movimiento se centra en la construcción cooperada de una estrategia sustentada en una filosofía pragmática que encuadra y orienta la construcción de una estrategia para la producción de respuestas válidas y pertinentes para las diferentes situaciones educativas y de formación.

Objetivos de estudio

Muchas son las cuestiones que se nos presentan cuando reflexionamos sobre el tema de las necesidades pedagógicas y profesionales. En este caso, e para una mejor comprensión, podemos agrupar estas cuestiones en los siguientes conjuntos:

- a) Causa de las necesidades profesionales, momentos de su apareamiento y prioridades que o profesor establece.
- b) Contexto social, institucional y profesional que determinan o propician la aparición de necesidades.
- c) Fuentes posibles de generar necesidades profesionales (exigencias socio-institucionales, exigencias de la propia práctica pedagógica, exigencias derivadas de las características de los alumnos, exigencias surgidas del confronto o encuentro con colegas, de otras fuentes).
- d) Relación de las necesidades profesionales con los intereses y preferencias del profesor.

Teniendo en cuenta el conjunto de cuestiones referidas, este estudio pretende:

- Caracterizar las causas de las necesidades de los profesores.
- Describir el contexto personal, profesional, pedagógico, institucional y social que permite la construcción, el desarrollo de la conciencia y explicitar las necesidades profesionales.
- Conocer los factores personales, profesionales, pedagógicos y contextuales (institucional y social) que determinan (o condicionan) las necesidades.

Así, y teniendo en cuenta la perspectiva en que vamos a abordar la realidad en análisis, consideramos la perspectiva de investigación interpretativa como más adecuada.

Optamos por la definición de un eje conceptual que auxilie en la organización del trabajo de investigación y en la estructuración del análisis de la información y de los datos recogidos.

La construcción de un eje conceptual es de gran utilidad para la estructuración de los instrumentos de recogida de datos así como para organizar y analizar los datos y la presentación de las conclusiones.

Este eje conceptual asienta en las aseveraciones proferidas en la primera parte de este trabajo, en la que hemos formulado una serie de afirmaciones, fundamentadas en diferentes autores, en relación a las diferentes características y principios de la formación. La perspectiva de formación que defendemos se fundamenta en un concepto antropológico de profesor que, en un esfuerzo de síntesis, lo podríamos sintetizar como de una persona que encara críticamente su trabajo, orientándose por criterios de autonomía, cooperación y responsabilidad progresivos o, en palabras de Schön, como un profesor investigador en la acción en el contexto escolar, reflexivo, experimentador permanente, que resuelve problemas, que levanta hipótesis y que facilita los aprendizajes de los alumnos.

Podemos caracterizar este eje conceptual de la siguiente manera:

Los profesores van construyendo necesidades pedagógicas en un ambiente de reflexión crítica referenciados por un cuadro de una cultura, estructura o modelo pedagógico, asumido y consciente, y de opciones filosóficas que permiten el crecimiento con coherencia de una forma flexible y abierta, atento a las informaciones y exigencias producidas en los contextos educativos y socio-culturales, en los cuales el sistema educativo está inserto.

Orientada por objetivos de naturaleza descriptiva, esta investigación se aproxima de un abordaje del tipo “estudio de caso”, en la medida en que la descripción se circunscribe a tres profesores sobre los cuales se pretende efectuar un estudio profundizado, sistemático y reflexivo acerca de una cuestión específica.

Proceso de análisis de los datos

Los profesionales de la educación sobre los cuales va a incidir el análisis fueron seleccionados atendiendo a algunos criterios:

- Trabajar pedagógicamente orientados por la perspectiva de una estructura (o cultura o modelo) pedagógica o movimiento de renovación pedagógica, que actúe como marco referencial de sus prácticas.
- Que lleven experimentando esa perspectiva pedagógica durante, por lo menos, 5 años.

Estos criterios fueron definidos a partir de la intención de detectar cómo se procesa la construcción de necesidades profesionales en un ambiente referenciado por una cultura pedagógica definida, explícita y asumida. En otro trabajo, iremos indagar sobre el proceso de construcción de necesidades de profesores sin referencias aparentes, explícitas y asumidas, a modelos o estructuras pedagógicas fundamentadas.

En este trabajo realizamos entrevistas a tres profesoras que reúnen los criterios atrás mencionados. En estas entrevistas planteábamos un pedido inicial que consideramos bastante abierto, solicitando a estas docentes: *“Hábleme de Ud. como profesora”*. Corríamos el riesgo de que la conversación se disperse por caminos que no nos interesasen para el tema en causa (conocer el proceso de construcción de sus necesidades profesionales). Para evitar esta posibilidad, definimos algunas categorías que actuaran como balizas, a fin de reorientar el itinerario de la conversación para un derrotero que fuese más fructífero, en la línea de los registros descriptivos de Evertson y Green.

Estas categorías o sub-temas se resumen en los siguientes puntos: a) momentos-clave en su carrera profesional; b) personas (profesores) significativos; c) razones para el cambio (cuando había cambio) y d) características del contexto en el que se originaba el cambio.

Las entrevistas duraron entre 1,30 h y 2 h y fueron realizadas en contexto escolar y en los domicilios particulares. Fueron registradas en grabador de voz, con el consentimiento de las entrevistadas, y transcritas al ordenador. Les fue enviada una copia a fin de realizar alteraciones o acrecentar lo que considerasen necesario.

Los datos obtenidos fueron objeto de un análisis exhaustivo, lo que nos permitió aproximarnos a la perspectiva de estas profesoras sobre el proceso de construcción de necesidades, especialmente en estos casos que se encuentran encuadrados o referenciados por una cultura o estructura pedagógica determinada, explícita, asumida y consciente.

En la elaboración de este análisis seguimos las siguientes fases:

- exploración exhaustiva y metódica de toda la información recogida.
- definición de categorías.
- clasificación de la información por categorías.

Para la determinación de las categorías 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, detectando la coherencia del mismo, así como también descubriendo algunas contradicciones.
- Intentamos ordenar los datos, organizándolos en grandes unidades de análisis, transformando la información “en bruto” en subconjuntos más manejables (Goetz y Lecompte, 1988). Estos subconjuntos fueron determinados en función del encuadramiento teórico, de los objetivos de esta investigación y de la naturaleza de la propia información.

- El resultado del proceso descrito nos llevó a decidimos por 3 grandes categorías.
- Realizamos una primera reducción de los datos de cada entrevista en función de esas grandes categorías.
- Una vez realizado este tratamiento de los datos, procuramos detectar o identificar sub-unidades de análisis en el interior de esas categorías.
- Por último, procuramos establecer paralelos entre la información de cada entrevistado a través de la elaboración de matrices como síntesis de las declaraciones de nuestros entrevistados.

El resultado del análisis nos condujo a la categorización de la información, en los siguientes conjuntos:

A) Itinerario profesional y momentos claves en la vida profesional de estos docentes.

A1.) Elementos del Itinerario Profesional

A2) Momentos Claves

B) Necesidades profesionales.

B1.) Fuentes de necesidades profesionales

B2.) Modalidades (o hábitos) de reflexión

B3.) El contexto socio-institucional

C) Balance y perspectivas profesionales.

C1.) Balance de su trabajo y vida profesional:

C2.) Áreas de Inversión Profesional Prioritaria:

La reflexión y discusión que encontramos a seguir surgen como resultado del proceso de análisis llevado a cabo sobre los datos recogidos

Análisis y discusión de los datos

A) Itinerario Profesional y Momentos Claves:

El análisis del primer conjunto de categorías nos permite una aproximación al itinerario profesional de estos profesores, así como encontrar algunos elementos que puedan identificar los momentos o situaciones claves que determinaran cambios en el rumbo profesional.

En relación al itinerario profesional encontramos algunos elementos interesantes, como son a) la función e influencia de la formación inicial, b) un sentimiento de insatisfacción articulado con una actitud de búsqueda permanente y c) la evolución del concepto de profesor.

Las referencias que hacen estos profesores a su formación inicial suelen ser consideraciones positivas o negativas. De cualquier manera, no mencionan aspectos decisivos en la estructura u organización de la formación inicial que hayan influenciado su actuación posterior. Parece ser que el aprendizaje fundamental de la cultura

profesional fue realizado posteriormente a su entrada en la profesión. Sería muy interesante continuar a desarrollar este tema en otra investigación.

(1) O que me estavam a ensinar no Magistério não era nada disto. Saí do Magistério, um bocado confusa, com um sentido pouco prático do trabalho. Andei no Magistério um bocado por andar, não tinha muito sentido do que era ser professor. Aprendi isso quando comecei a trabalhar. Mesmo quando estagiei eu achava que aquilo era uma fantochada, que era só para os outros verem.

Son mencionados algunas personas más significativas que aparecieron, un poco por casualidad, en su formación inicial.

(2) Um dos professores que tive era bastante inovador na altura e conseguia passar-nos algumas dessas ideias. Não é fácil pôr em prática coisas que ele defendia, porque faltava na altura um suporte que consegui mais tarde, o suporte da organização da sala de aula, da organização do trabalho. Ele apontou já para trabalhos com a comunidade, trabalhos um bocado à margem do programa. Embora ele nos passasse já essas ideias, nós não sabíamos como pôr isso em prática, como conciliar isso com os programas, sobretudo nos primeiros anos depois que saímos do Magistério, e acabamos por fazer um outro trabalho.

Una de las profesoras entrevistada, aquella que contactó con el Movimiento algunos años después de iniciada su carrera profesional, refiere la existencia de un primer período de su vida como docente que podríamos caracterizarlo como siendo dominado por un sentimiento de insatisfacción global en la profesión:

(2) Não sabia o que é que substituía àquilo (o ensino tradicional), o que é certo era que achava que aquilo não resultava assim tanto como eu queria. Sem saber exactamente o que é que substituía àquilo ou o que é que devia fazer para ultrapassar isso.

El sentimiento de insatisfacción referido despertaba una actitud de búsqueda permanente de alternativas:

(2) Também andava a procura de um trabalho diferente. Andava à procura de outra coisa que ainda não tinha encontrado. Queria conhecer alternativas.

Según Ana Benavente “los procesos de mudanzas exigen desestructuraciones de universos simbólicos y su reestructuración a niveles de equilibrio superior. Esta desestructuración/reestructuración es un proceso en general complejo, con condicionantes psicoafectivas y psicosociales; es un proceso que implica la persona, no sólo su universo profesional, sino también social, moral, psicológico y afectivo; es un desafío que implica riesgos, que exige tiempo, espacios y condicionantes institucionales”. Estas reestructuraciones se traducen en una (re)elaboración del concepto de profesor: su función, sus objetivos y su papel junto a los alumnos. Esta redefinición conceptual se evidencia en la siguiente cita:

(1) Eu sempre gostei de ser professora, de pequena já tinha a mania de ensinar aos outros, só que devia ter o conceito de professor completamente diferente do que tenho hoje, que era isso do professor que ensinava e os outros aprendiam. Acho que no Magistério a gente é que é o juiz a ensinar, é essa ideia que nos dão. Nessa altura tinha a ideia que eu era insubstituível numa turma, que eu era que ensinava tudo, e hoje não tenho nada dessa ideia. Acho que saí (do Magistério) com uma ideia completamente distorcida do que eu acho que é educar ou estar a trabalhar com uma turma. Uma coisa

que eu acho que aprendi muito, bastante dentro do Movimento, é que eles (os alunos) fazendo por eles aprendem muito mais do que sendo eu a ensinar.

El reconocimiento de momentos como claves, o importantes, en el itinerario profesional de estos profesores está relacionado con situaciones en que se producen encuentros con personas significativas profesionalmente; situaciones con prácticas pedagógicas o propuestas de trabajo pedagógico cuyo fundamento coincide, o está próximo, de las perspectivas filosóficas y pedagógicas que el docente defiende y situaciones con el trabajo con grupos de alumnos que constituyan un desafío.

Estos docentes respondientes refieren como significativo el encuentro con personas que son percibidas como hallándose en niveles superiores de desarrollo profesional o porque coinciden o, por lo menos, están próximos de los principios pedagógicos/filosóficos que defienden.

Estos encuentros pueden darse en diferentes situaciones y contextos profesionales:

(2) As pessoas que mais marcaram na altura foram a Odete e a Armanda. Elas realmente tinham um trabalho muito interessante. A Odete marcou mais porque falou mais assim a duas, assim em pequeno grupo. Foi ela que mais influência teve naquela formação em termos de prática.

Las formas de contacto con prácticas pedagógicas mencionadas por estos profesores pueden ser clasificadas de la siguiente manera: La participación en los congresos anuales que organiza el Movimiento, Grupos Cooperativos y la participación en cursos de formación.

Entre la diversidad de oportunidades de contactos con prácticas pedagógicas, estas docentes mencionan explícitamente la participación en los congresos anuales que realiza el Movimiento como uno de los espacios y momentos significativos y muy ricos de aprendizaje profesional:

(1) O que me fez ficar eu a gostar disto foi quando eu fui a primeira vez ao Congresso a Beja, em que vi tanta coisa, vi que não era só a Odete a fazer aquilo, mas vi que era um grupo grande de pessoas, acho que fiquei mesmo surpreendida.

(2) ... aí (no Congresso) dá-me a impressão que encontrei aquelas coisas que eu queria fazer, como partilhar poder com os miúdos, como dar responsabilidades aos miúdos, dar-lhes autonomia, como realizar trabalhos com eles partindo dos interesses deles, pude começar a fazer cada vez mais coisas desse tipo. Tinha encontrado qualquer coisa que me permitia fazer aquilo que eu queria fazer, mas que não sabia muito bem o que é que queria fazer nem pelo método que poderia fazer. Lá encontrei qualquer coisa que há muito faltava na minha prática pedagógica.

Los grupos de formación (Grupos Cooperativos) constituyen uno de los pilares de desarrollo del Movimiento. Tienen un importante papel de soporte y estímulo para las experiencias pedagógicas de estos profesores.

El contacto con modalidades significativas de formación, cuyas características se encuentran próximas de las referidas en la primera parte de este trabajo, son consideradas de influencia decisiva en el itinerario profesional. Estas profesoras mencionan características que podríamos resumirlas de la siguiente manera:

a) Centrarse en las prácticas pedagógicas:

(2) O curso tinha alguma preocupação com a prática das pessoas, ligar à prática das pessoas, de dar alguma autonomia, de que as pessoas se organizassem em grupos e que fossem investigando sobre aquilo em que queriam mudar na sua sala de aula.

b) Proporcionar la construcción de respuestas:

(2) Talvez tivesse tido algumas interrogações, mas a verdade é que aquilo me ia dando respostas em termos de práticas de sala de aulas, no encontrar-me com outras pessoas, no produzir materiais, no experimentar coisas. Eu estava a tirar alguns proveitos em termos de prática de sala de aulas. Talvez não entendesse tudo, talvez não entendia que modelo de formação era aquele, tudo por completo era impossível que tivesse apanhado, mas o que era certo era que se me estava a dar respostas a algumas preocupações minhas, então não tinha nada que desistir.

c) Atender a las necesidades y problemas de los docentes:

(2) Partiam das necessidades das pessoas, do levantamento de práticas, de materiais que tínhamos na sala de aulas e que utilizávamos e de coisas que queríamos experimentar, de problemas. Foi-nos pedidos que descrevêssemos os problemas que tínhamos na sala de aulas, e em face desses problemas foram formados grupos, também em função dos interesses que as pessoas tinham, o que é que queriam experimentar.

d) Reconocer el papel de protagonismo por parte de los profesores:

(2) Houve uma certa preocupação de nos responsabilizar de coisas. Em determinada altura, nos reuníamos em grupo sem a presença dos orientadores, estipulávamos as datas, discutíamos, organizávamos e marcávamos encontro.

e) Proporcionar el encuentro entre compañeros:

(2) Partiu-se logo para contactos com outras pessoas que nos pudessem passar práticas diferentes, relacionado com o que nós estávamos a fazer.

f) Propiciar situaciones de auto-formación cooperada:

(2) Foi-nos pedido que passássemos já aquilo que tínhamos experimentado, fiquei de alguma maneira surpreendida. Como realmente era um grupo, onde estávamos acompanhadas pelos orientadores e como eu gosto de estar com as pessoas, de partilhar, alinhei sem grandes dificuldades. Foi um período também extremamente importante na medida em que nós estávamos realmente a trabalhar em igualdade, em parceria com os formadores. Nós já nos apresentávamos como formadores. Tive logo essa participação, e penso que realmente isso foi extremamente importante para a minha formação, na medida em que também tinha que resolver aquilo que estava a fazer na sala de aulas, tinha que passar aos outros que fiz assim, porquê é que fiz assim, o que é que resultou, o que é que não resultou.

g) Aprovechar pedagógicamente situaciones de supervisión de las prácticas innovadoras:

(2) Outro aspecto que fazia parte da formação era os orientadores assistirem as nossas aulas, fazer observação. Ele (um dos formadores) ia observar (as minhas aulas) tomar as suas notas, e a seguir discutíamos um bocado, ia reflectindo o que é que tinha acontecido, porquê é que tinha acontecido, e ia-me dando algumas sugestões. Penso que é essa parte (a da observação) que terá tido também muito peso na minha formação e na mudança de práticas pedagógicas. Ter uma pessoa que está de fora, que observava e que depois reflectia em conjunto comigo, que me ajudava a reflectir sobre o meu trabalho. Ao questionar obrigava-nos a reflectir sobre a prática, sobre o porquê das coisas: Não me incomodou esse facto, à partida ele não se punha muito numa posição teórica, eu também reajo um pouco às pessoas que só nos bombardeiam com a teoria.

El enfrentarse con el desafío que representaban grupos de alumnos con características de una gran heterogeneidad, con problemas de aprendizajes y de integración escolar y social es mencionado como una de esas situaciones críticas que, algún tiempo después, se reconoce que resultaran en beneficios profesionales.

(2) ... uma turma de 20 alunos em que eram todos repetentes, que vinham de várias escolas, todos viviam num bairro social, tinham todos insucesso em várias escolas da cidade. Foi um ano completamente estoirante e dava para me sentir uma péssima professora. Foi assim um marco muito importante por não poder..., tenho a impressão que se no final do ano me tivessem oferecido outro tipo de trabalho eu teria abandonado. Na altura isso (a turma conflituosa) foi muito marcante porque os miúdos tinham problemas de comportamentos, de aprendizagens e eu achava que não estava a corresponder àquilo que eles precisavam. Sentia-me culpada, que era má professora, que não conseguia ultrapassar aquelas dificuldades. Na altura eu me senti muito mal. Passados alguns anos, quando atingi maior maturidade e algum distanciamento daquele ano, apercebi-me que não atinha sido tão má a minha aprendizagem.

Los progresos de este tipo de alumnos pueden constituir referencias importantes:

(2) ... havia um miúdo que me marcou para o resto da vida. Com 10 anos não sabia ler, tinha um comportamento péssimo, era um miúdo muito esperto e aprendeu a ler esse ano. Quando aprendeu a ler mudou completamente de comportamento, C O M P L E T A M E N T E o comportamento.

El acompañamiento estable a grupos de alumnos durante un tiempo suficiente para permitir percibir la evolución en los diferentes ámbitos del crecimiento de una persona derivada del trabajo del profesor es referido como una experiencia positiva:

(2) Os ganhos que eu consegui com aquela turma que tive durante três anos em termos de capacidade. Eles chegaram a organizar-se, a participar na vida da turma, a serem já capazes de definir grande parte da responsabilidade, da autonomia e de muitas coisas que deixarem de ser da minha responsabilidade e passarem a ser da responsabilidade deles.

Los aspectos positivos también son decisivos, como lo encontramos en la siguiente citación:

(3) Era assim uma grande aventura, porque tinha 27 meninos, um bocado diferente das outras experiências. E foi um trabalho em termos de aproveitamento muito bom porque os meninos eram excelentes. Ali foi um momento chave. Foi o primeiro ano que me senti assim já ... que os miúdos iam muito bem integrados no trabalho porque como todos os anos andamos a mudar de grupo. Sentir os meninos a habituarem-se à nossa maneira de trabalhar, com autonomia. Foram dois anos bons de trabalho. Foram os anos que me deram muito prazer em termos de trabalho. Fiquei satisfeita. Cresci. A experiência deste método assim com uma turma grande, dois anos a trabalhar com a mesma turma, dão-me uma certa realização pessoal. Foi um desafio que superei.

El análisis de estas declaraciones evidencia de forma más significativa la afirmación de Schön en el sentido de la epistemología de la práctica. Es decir, la importancia de la práctica como fuente de producción de la teoría.

B) Construcción de las necesidades profesionales:

En este apartado vamos a dedicarnos a analizar los datos que se refieren a las necesidades profesionales, en la perspectiva de procurar definir las fuentes que las determinan, las modalidades en que se producen y el contexto donde ellas acontecen.

Los alumnos son un objeto importante y privilegiado de reflexión de estos profesores y exigen de los mismos la construcción de respuestas que se traducen en la organización adecuada de su práctica pedagógica y en los materiales pedagógicos que utiliza. Al mismo tiempo, los alumnos constituyen una permanente, e importante, fuente de información para la regulación del trabajo de estos profesores.

La valorización y confianza en el alumno, como se evidencian en las siguientes citaciones, tiene consecuencias directas en el trabajo de estos profesores y, por consiguiente, genera cierto tipo de preocupaciones, que se traduce en necesidades profesionales de búsqueda de formas de organización del trabajo escolar y materiales pedagógicos adecuados:

(1) Na avaliação escrevemos: “Paulo, acho que não cumpriste porque andaste a brincar”, tinha tempo de fazer tudo em 4 dias de plano. No Conselho¹, houve um que pediu a palavra e disse (em relação á avaliação do Paulo): “Não professora, isso que a professora está a dizer não é verdade, porque ele não andou a brincar, porque eu até estive ao pé do Paulo, e o que eu acho é que ele tem um ritmo (até hesitou e disse), tem um ritmo assim muito lento, ele não andou a brincar, ele demora muito tempo a fazer as coisas” Com aquela ajuda a gente começou a reparar mais no Paulo. Se calhar, quando está sozinho ainda mais problemas tem, porque distrai-se mais, perde mais tempo. Portanto, isto da inter-ajuda é muito importante nestes miúdos, que são momentos em que os outros estão mais ao pé deles.

Otra de las profesoras participantes en este estudio refuerza esta perspectiva refiriendo:

(2) O planificar com as crianças, o organizar as coisas com eles, o avaliar com eles, o discutir com eles, é extremamente importante para mim como profissional, porque me ajuda a organizar melhor na medida em que implicando-os no trabalho eles dão-me ajudas, dão-me feed-back daquilo que está ou não está a decorrer bem, por isso, isto tem sido qualquer coisa que tem sido importante em termos de organização.

La confianza en los alumnos constituye un primer, e importante, paso para el desarrollo de la autonomía de los alumnos:

(1) Uma coisa que aprendi muito, bastante dentro do Movimento, é que eles fazendo por eles aprendem muito mais do que sendo eu a ensinar. Apanhei a ideia que quanto mais trabalho com eles, mais aprendo a maneira de trabalhar com eles. Quanto mais eu estou com um grupo, quanto mais feed-back eles me derem, melhor eu sou capaz de os pôr a aprender. Ainda digo de outra maneira, quanto mais os deixar eles participarem, eles trabalharem, eles serem autónomos, mais eu me vou apercebendo da melhor maneira de trabalhar com eles.

En los niveles de desarrollo profesional en que estos profesores se encuentran, los dilemas que surgen en el trabajo del día a día son resueltos teniendo como

¹Según Niza el Consejo (Consilio) de la Clase es el espacio y el tiempo ritual de regulación esencial del sistema o de la organización de la clase. El Consejo abre y cierra los ciclos de trabajo diario, semanal u otros. El Consejo de Clase es un momento de articulación, de reordenación, de coordinación y de institución por excelencia. Es el momento de síntesis y llave de la bóveda de la construcción educativa de cada uno de los sub-grupos sociales (la clase) que constituyen la escuela.

orientación los principios pedagógicos y democráticos que asumen y con base en una mayor confianza en las posibilidades de los alumnos:

(2) Cheguei à conclusão que as crianças aprendem também coisas sozinhas, desde que tenham instrumentos, desde que depois se avalie, desde que se planifique, desde que haja condições para que eles possam fazer esse tipo de trabalho.

La construcción de la autonomía es gradual y requiere el dominio, por parte de los alumnos, de instrumentos adecuados. Esta construcción requiere dedicación del profesor y la organización, por éste, del ambiente de aprendizaje adecuado:

(2) É importante que eles aprendam, dominem, saibam escrever. É essencial para eles puderem, depois, dominar todas as outras aprendizagens. Qualquer menino que domine melhor a leitura e escrita fica mais apto a desenvolver outro tipo de trabalho. Essa é uma grande preocupação minha nos primeiros anos. Mas depois eu acho que é muito, muito, muito importante que é que saibam planificar o trabalho deles e que saibam gerir o tempo e que sejam capazes de se responsabilizar, de avaliar aquilo que fizeram para poder depois também melhorar.

Las características de heterogeneidad de los grupos de alumnos (diferentes niveles de escolaridad, edad, ritmos y estilos de aprendizaje, necesidades, intereses, etc.) exigen de estos profesores la elaboración de respuestas pedagógicas diferenciadas. De esta manera, el desafío que constituye el trabajo con grupos heterogéneos y la búsqueda de respuestas adecuadas generan necesidades profesionales diferenciadas:

(2) Penso que num 1º Ano a grande preocupação tem que ser muito a nível da sala de aulas, da organização do trabalho, da planificação do trabalho, da organização do espaço, da gestão. Que possam vivenciar a gestão cooperativa, porque enquanto, e foi sempre essa a minha preocupação, os miúdos não souberem gerir os espaços, os materiais, gerir o tempo, há muitas outras coisas que estão condicionadas por isso. No 1º Não, é sempre muito um trabalho de sala de aulas, de melhorar as relações entre eles, de melhorar as relações com o professor, de lhes dar responsabilidades, de lhes dar poder, de que eles façam a aprendizagem dessas competências.

Menezes (1996) perspectiva el problema general de educación para la ciudadanía según tres dimensiones: la participación en las instituciones, la construcción de relaciones interpersonales y la definición de si propio.

Las responsabilidades de la escuela en este proceso derivan de varias razones: Porque, tratándose de una institución en un Estado Democrático, debe reflejar un funcionamiento democrático y porque la escuela tiene un contacto continuo y sistemático con los jóvenes durante un período importante de su desarrollo.

Según esta autora, las estrategias de intervención educativa, que en este dominio han sido desarrolladas, pueden ser divididas en dos grandes grupos:

- Las estrategias informativo-instructivas: en la que se pretende la imposición de cuadros de referencia (valores, comportamientos, etc.), según los criterios de quien tiene el poder (el Estado, la escuela, el profesor, etc.).
- Las estrategias de exploración-reconstructiva: que 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 la utilización y reflexión de esta estrategia que venimos encontrando a lo largo de las referencias al Consejo de Clase.

La participación en el poder, a través de un proceso de negociación, con la implicación activa de todos los alumnos, como ejercicio de democracia directa, se concretiza en la participación de los educandos en el proceso de planificación, evaluación y regulación de todo el trabajo escolar. Para eso, se requiere la construcción de un modo de organización del trabajo en el aula que permita que los alumnos avancen en sus aprendizajes, se adueñen de los mecanismos de construcción del conocimiento y de la institución y re-institución de valores.

(1) Eu acho que esta questão de devolver ao grupo, foi uma coisa que me influenciou muito, que é uma coisa que eu tento agora fazer, ou seja passar sempre ao grupo.

La elaboración, por parte de los alumnos, de autonomía intelectual y social requiere el dominio de instrumentos intelectuales y sociales cuya construcción presupone la creación de condiciones de organización de trabajo en el aula. Esto implica y compromete al profesor y todo su trabajo.

(2) Chego sempre à conclusão que o caminho é mais de dar poder aos miúdos, partilhar poder, permitir-lhes fazer coisas na sala de aula de escolha deles, pelo menos em determinada altura do dia, mesmo que isso dê alguma confusão, que penso que também não dá, porque tem que ser um percurso. A verdade é que eles só conseguem esse percurso quando o fazem.

Las oportunidades de acción e intervención en el medio son fundamentales para la construcción y reconstrucción de la relación que el sujeto establece con el mundo, para tal es necesario la decisión del profesor de contribuir en la creación de las condiciones adecuadas:

(1) Normalmente, é o professor quem decide o que é que se vai fazer com os alunos que se comportam mal. Se a gente deixar que eles próprios decidam, ajuda os miúdos a perceberem certas coisas.

El cuestionar permanentemente sus prácticas y apostar en los cambios en dirección a un clima democrático exige un esfuerzo permanente a estos profesores.

(1) Tenho essas crianças que não sabem dar opiniões, que participam muito pouco, não sabem ajudar os outros. Acho que insisto mais nesses aspectos do que na própria aprendizagens de conteúdos. Conciliar esses dois aspectos é que acho muito difícil no nosso trabalho. Se as crianças só aprenderem conteúdos, tornar-se-ia mais fácil. O grande problema é essas duas coisas em conjunto.

En relación a la reflexión de los profesores sobre la propia práctica pedagógica, recordamos a van Manen (1977), citado por Alarcão, 1991, p. 15, que propone la categorización de los niveles de reflexión de los docentes en:

- a) *análisis de las técnicas que conducen a objetivos o medios que llevan a fines, sin que los objetivos o los fines sean discutidos;*
- b) *análisis de las relaciones entre principios o concepciones y las prácticas. Lo que conlleva evaluar las implicaciones educativas y las consecuencias de nuestras acciones; y*

c) *un análisis de cariz ético y político, lo que incluiría una reflexión sobre el propio concepto de educación.*

Podemos decir, y atendiendo a la clasificación de van Manen de los niveles de reflexión de los profesores, que estos docentes progresan desde el nivel de ver o entender los instrumentos y técnicas pedagógicas propuestos como meras recetas, para alcanzar un nivel más elaborado de comprensión de las estrategias como orientadoras en la elaboración de respuestas pedagógicas. Perciben también que su colaboración se torna necesaria para la definición y construcción de estas estrategias.

Tener consciencia de que la estructura pedagógica, que el Movimiento propone, está aún en construcción y que requiere la participación colectiva, parece constituir un desafío y un aliciente para el trabajo de estas profesoras.

Es con base en esta lectura que podemos afirmar que las necesidades profesionales de estos profesores son referenciadas, o sea, se va sintiendo necesidad en el ámbito del modelo, o cultura, o estructura pedagógica que constituye el encuadramiento de su trabajo escolar del día a día.

La conquista de un necesario nivel mínimo de seguridad y sentimiento de dominio de la situación resulta necesaria porque esta profesión se mueve en un camino caracterizado por desequilibrios e imprevistos, lo que provoca, permanentemente, tener que hacer opciones entre dilemas, no necesariamente dicotómicos:

(2) Às vezes, fico um bocado baralhada porque, comparando com outros grupos, outras turmas de colegas, passa-me isto pela cabeça, se calhar sou um bocadinho exigente, mas por outro lado me passa ao contrário, não sei muito bem explicar isto. Mas às vezes é aquela situação que nos faz hesitar: “será que está bem, será que não está bem”.

El camino del desarrollo profesional no es lineal, implica avances, dudas, talvez retrocesos. Aparentemente, estas profesoras viven en un mar de dudas. No obstante, podríamos considerar que hacen gala de un saludable escepticismo crítico que constituye la puerta abierta para su crecimiento profesional:

(1) Tenho um bocado de insegurança ainda, que é saber quando é que devo fazer uma intervenção ou não, ou por outra, eu faço sempre quando acho que devo, mas fico a pensar se devia ter feito ou não devia, se fui oportuna ou não. Se calhar, não fiz o melhor com aqueles miúdos. Se calhar, não os deixei crescer tanto.

Atendiendo a la clasificación de los niveles de reflexión de los profesores referida por van Manen, encontramos, en estos docentes, que focalizan su preocupación en el análisis del sentido de los instrumentos y técnicas pedagógicos que utilizan, encuadrándolos en el modelo del Movimiento. Dicho de otra manera, su preocupación pasa por el análisis de los instrumentos y técnicas pedagógicos para llegar a desenvolver la reflexión sobre los principios que sustentan su práctica pedagógica:

Jerarquizan las preocupaciones en función de sus implicaciones. Se abocan a la resolución de una cuestión o problema que puede tener consecuencias más globales.

La producción de innovación en el continente de una pedagogía lúcida, requiere el análisis crítico sobre la propia innovación, sus instrumentos y su sentido. Las dudas relativas a la utilización de los instrumentos pedagógicos hunden sus raíces en los fundamentos que sustentan esos mismos instrumentos.

Para Ferry (1991, p. 53) formarse es reflexionar para sí, para un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sobre sucesos, sobre ideas. De allí la tarea de formarse.

El profesor se compromete con su trabajo como personal total que es. Percibe su responsabilidad en el corredor, muchas veces estrecho, de libertad de que disfruta y procura respuesta o, por lo menos, inicia la construcción de una respuesta que quiere adecuada a su situación, a su personalidad y al nivel de desarrollo hasta allí alcanzado. Este camino de compromiso es gradual, por etapas, y se sitúa en paralelo al crecimiento profesional:

(1) Se algumas coisas não estavam para já a dar resultado, eu sempre punha em questão como é que eu estava a fazer as coisas. Há colegas que quando o miúdo não aprende é o miúdo que não sabe, que não percebe, e eu acho que já estou noutra perspectiva.

(2) Embora também acho que as coisas não dependem todas muito de mim, acho que na maior parte das vezes dependem de mim. Não posso centrar as preocupações no grupo, tenho que as centrar em mim. Culpo-me, muitas vezes, quando as coisas não correm melhor. “Isto hoje não correu bem porque aconteceu isto ou aconteceu aquilo. Se calhar, devia ter feito isto e não daquela maneira”. Tenho um bocado essa preocupação de reflectir sobre o que aconteceu de menos bom, para o melhorar.

El auto-análisis pasa desde la utilización de los instrumentos hasta los aspectos globales de su práctica pedagógica con sus alumnos.

Encontramos, también, indicios de un saludable escepticismo crítico cuando se refieren a las propuestas pedagógicas que les son formuladas o desafíos que ellos se proponen. Este sentido crítico también incide sobre algunas técnicas o instrumentos de uso generalizados por los docentes que trabajan en la línea de las estrategias del Movimiento. El trabajo propuesto a los profesores debe tener sentido para ellos, estar integrado en su cuadro referencial:

(2) ... digamos que tudo aquilo que não lhe encontro sentido, faço mal, ou então não faço mesmo. Acabo por encontrar algumas desculpas para o não fazer, rodeio a questão, finjo que faço, encontro justificações para mim própria, que, se calhar, não são justificações no verdadeiro sentido da palavra, mas acabo por não realizar aquele tipo de trabalho.

La reflexión cooperada tiene como objetivo compartir una cultura, construida en el esfuerzo de pensar las prácticas y dar sentido ético al trabajo educativo. Ferry (1991, p.54) nos recuerda que el profesor tratándose de un ser humano, es un ser social que se desarrolla a través de interacciones, de integraciones con grupos, de pertenencia a una clase.

Encontramos que estas profesoras aprovechan diferentes ocasiones para pensar la práctica cooperadamente.

(2) Com uns aprendo duma maneira e com outros doutras. Em determinados grupos posso estar numa posição de ser eu a passar mais coisas. Noutros posso estar numa situação de igualdade, no sentido de receber mais. Quando estou numa de passar coisas também estou a reflectir, estou a melhorar. Quando os outros me questionam dá para eu reflectir. Quando eu me encontro com as pessoas, mesmo que seja para passar coisas, estou a reflectir na minha prática.

Los instrumentos para la tarea de pensar cooperativamente la profesión pueden ser variados, como indica esta docente en relación a la correspondencia:

(3) Era um grupo cooperativo que estava em Faro, como era muito longe para me deslocar, fizemos correspondência. Mandava-lhes o que é que estava a fazer, o que estava a trabalhar, se era assim, se não era. Elas mandavam-me a resposta.

Las Orientaciones Curriculares para la Educación Pre-Escolar en Portugal (2ª Versión- 1996, p.7) refieren la importancia de una pedagogía estructurada, entendiendo por pedagogía estructurada, una organización intencional y sistemática del proceso pedagógico que exige que el docente planifique su trabajo y evalúe el proceso y sus efectos en el desarrollo y en el aprendizaje de los alumnos. En este documento, y apoyándose en Bernstein (1977) y Plaisance (1986), se considera que la adopción de una pedagogía “implícita” o “invisible” es, sobretudo, adecuada para los alumnos cuya cultura familiar está más próxima de la cultura escolar (p. 16). Por eso, el esfuerzo de estos docentes de tornar cada vez más lúcido los fundamentos de su trabajo asumiendo como referencial el modelo del MEM, dado que, normalmente, trabajan en las escuelas con grupos de alumnos heterogéneos, es decir de diferentes orígenes sociales:

La formación cooperada contribuye para la percepción de la cultura pedagógica defendida por el MEM. Algunas de cuyas características son la flexibilidad y de estar en construcción.

Algunas respuestas de los profesores entrevistados evidencian que la flexibilidad, a que se hace referencia, se da a dos niveles:

a) flexibilidad en el trabajo con alumnos en tanto que realidades dinámicas,
(1) ... O ver foi uma coisa que me ajudou bastante, a gente ouve os outros falar e pensa que tudo corre bem. Por exemplo, quando chegou o momento do Plano Individual de Trabalho, com a Odete, e eu via os miúdos que também fazem barulho, a andarem levantado, consegui perceber melhor a dinâmica. Eu devia pensar, se calhar, que nesse momento os miúdos deveriam estar todos caladinhos, e como os miúdos não estavam, punha-me em dúvida se aquilo estava a funcionar. Na sala da Odete cada um estava a fazer as suas coisas, embora um a andar por ai, outro a levantar-se, a falar. Foi assim que comecei a pensar que este tempo, se calhar, deve ser assim. Assim fui começando a perceber um bocado as coisas.

b) y flexibilidad de esta propuesta pedagógica que se basa en una estructura ética, política y antropológica en tanto que concretización de una filosofía con características pragmáticas.

(1) Ia reflectindo com as pessoas, eu acho que isso me ajudou muito, ia percebendo que muitas coisas não estavam nem sequer acabadas. Eu acho que fui mudando porque me fui confrontando com outras pessoas e fui vendo que o que eu fazia era uma coisinha mínima ao pé do que eu via no Movimento.

Estos profesores mencionan como significativo, y con consecuencias en la forma de estar en la profesión, la percepción de la cultura pedagógica propugnada por el Movimiento como una totalidad estructurada, coherente, flexible y en desarrollo:

(1) No início não tinha percepção nenhuma desde modelo de conjunto, via as coisas separadas. Via o Trabalho de Texto, via a Matemática, o Plano Individual de Trabalho, mas tudo desligado, não tinha nada a noção de que isto era um conjunto. Não tinha sentido fazer o Diário sem fazer o Conselho, fazer o Plano Individual de Trabalho sem dar tempo aos miúdos. Fui vendo o conjunto.

De las respuestas que obtuvimos podemos inferir que estos profesores dedican mucho tiempo a pensar en su trabajo. De ese tiempo, una gran parte está dedicada a pensar en su trabajo con los alumnos. Existe una gran preocupación por encontrar un equilibrio y mantener la coherencia entre los principios teóricos (filosóficos y pedagógicos) que defienden, su estilo personal y la utilización de instrumentos y técnicas pedagógicas en la concretización de sus prácticas pedagógicas. Por lo tanto, las necesidades profesionales que se evidencian emanan de las preocupaciones relacionadas con los (tipos de) alumnos, con su propia práctica pedagógica y con la búsqueda de coherencia entre los principios que la sustentan y los instrumentos y técnicas con que se operacionaliza.

C) Balance y perspectivas profesionales.

Huberman, citado por Rosales (1992, p.18) identifica diferentes fases en la vida profesional de las personas. En una de ellas, según este autor, los profesores pasan por un cuestionamiento crítico de la propia profesión que puede alcanzar, a veces, una gran intensidad al punto de plantearse su continuidad en el ejercicio de la misma:

Hall y Hord (1987) citado por Marcelo (1994, p 224) proponen una escala de siete etapas de preocupaciones profesionales de los profesores², de menor a mayor complejidad, que vamos a describirlas a partir de la etapa 3, porque son las que más nos interesan en este trabajo:

Etapa 3: Gestión: Se presta atención a los procesos y tareas de los usuarios de su trabajo.

Etapa 4: Consecuencia: Se presta atención al impacto de su trabajo para los alumnos. Preocupa la pertinencia del trabajo para los estudiantes, la evaluación y los cambios que hacen falta aún.

Etapa 5: Colaboración: Interesados en la coordinación y cooperación con otros sobre su práctica, a fin de servir mejor a los alumnos.

² Las otras son las siguientes: Etapa 0: Toma de consciencia; Etapa 1: Información y Etapa 2: Personal

Etapa 6: Reenfoque: Procura ventajas adicionales de su trabajo. Encontrar alternativas.

Podemos encontrar indicadores que revelan la preocupación por alcanzar niveles más avanzados de desarrollo profesional. Estos niveles se evidencian en aspectos como el desarrollo de una mayor consciencia de las consecuencias de su trabajo profesional, que genera necesidades profesionales relacionadas con la elaboración de respuestas pedagógicas para atender más adecuadamente a la realidad ahora percibida:

(1) Perante a criança que não avança, eu me pergunto o que é que eu não estou a fazer bem com este menino. Se eu vejo um miúdo sempre a dar erros, não vou pôr em causa a criança, eu ponho em causa que trabalho é que eu estou a fazer. Isto nos dá muito para pensar. Se eu ficar descansada que é ele que não sabe, nunca aprenderá.

Los avances se hacen sentir a nivel de un mejor conocimiento y equilibrio de si propio, como persona y como profesional:

(1) Já não me sinto tão ansiosa, porque acho que já dou mais volta a certas coisas. Acho que hoje gosto muito mais do que faço, do que quando estava no Magistério. Acho que agora tenho uma visão muito mais reflectida, muito mas conseguida sobre educação do que tinha acontecido no Magistério.

Como poco significativo aparece la búsqueda del reconocimiento social y profesional. Hay escasos indicios, en estas entrevistas, que destaquen esta dimensión:

El reconocimiento profesional tiene algunos condicionantes. En ese sentido, la edad juega un papel importante para la integración en la cultura profesional de los profesores:

(1) Por eu ser mais nova e onde vou normalmente encontro pessoas mais velhas do que eu isso, fazia-me inibir um bocado, porque as pessoas achavam que eu fazia aquilo porque era nova. Era sempre a justificação, “deixa estar, que de aqui a uns anos...”. Eu podia dizer que conhecia pessoas muito mais velhas que as senhoras e faziam estas coisas todas e muito mais, portanto não é por eu ser nova. Acho que isto tem que ver com cada pessoa. Por eu ser mais nova e estar a fazer coisas que elas não faziam, punham sempre em causa a idade minha, porque acho que as pessoas dificilmente percebem que aquilo é diferente, não é porque eu sou nova e faço coisas de novidades, não é novidades, é uma atitude diferente. Eu acho que elas não mudaram ainda.

Aparentemente, las mayores satisfacciones profesionales vienen por otras vías:

(1) ... fico muito satisfeita quando vejo estes miúdos crescerem ao nível de crescimento interior, não tanto de aprendizagem (de conteúdos), mais de crescimento mesmo. Vejo isso no Conselho, ao ver os miúdos a crescerem, a terem opiniões, a terem críticas, saberem ajudar os outros. O que eu sinto é que me dá muito gozo trabalhar com os miúdos, ver estas crianças crescerem. Sinto um grande prazer, sinto um grande gozo vir de manhã a trabalhar e saber já desta organização toda, me dá muito gozo apreciar os presidentes. O que me dá mesmo gozo é ver esse crescimento das crianças.

Estos docentes definen los focos de sus apuestas, deseos y necesidades profesionales como áreas de inversión profesional prioritarias teniendo en atención diferentes exigencias, como son la elaboración de estrategias de trabajo que respeten las características del grupo de alumnos:

(2) *Tem que ver um pouco com o grupo, tem que ver com a necessidade que eles sentem nesse momento, eu não determino à partida que este ano vou investir mais na organização ou na leitura ou mais na escrita ou no Estudo do Meio. Tem que ver um pouco com o grupo, com as exigências do grupo naquela altura, com as exigências ou com as necessidades. Cada vez que eu tenho um grupo novo eu tenho que investir aí, tenho que começar aí.*

Las preferencias y las carencias profesionales se constituyen como parte del motor de su trabajo profesional.

(2) *Eu penso que, aparte que eu tenho que melhorar, eu vou sempre investindo cada ano numa coisa e vou tendo sempre que melhorar porque tenho estado quase sempre a receber grupos de miúdos novos. Tenho que recomeçar sempre. Eu não escolho um tema por ano.*

A nivel de las preocupaciones podemos identificar que éstas se centran en algunas carencias:

(2) *Neste momento a grande preocupação é em termos de avaliação, de partilha de avaliação. Não tanto em termos das actividades de grande grupo, mas mais em termos da auto-avaliação das aprendizagens, dos conhecimentos académicos. Em termos de aprendizagem do que é que “já sei”, o que eu domino do programa bem, ou que é que tenho que melhorar, não tenho feito grande investimento a esse nível. Parece que é uma falha. Mais em termos de conteúdos, do tipo, “já sei realmente bem as contas sem transportes mas agora tenho que aprender as contas com transporte, tenho que treinar isso”. É essa parte aí que é, eu penso, que não há um grande investimento.*

La siguiente citación ilustra como la apuesta para el desarrollo profesional de estos profesores no parte de sus carencias o puntos débiles, necesariamente. O, por lo menos, requiere de un mínimo necesario para comenzar el trabajo en esa área:

(2) *(Embora) a (minha) área de investimento prioritário (seja) a avaliação, a Matemática não é área de investimento prioritário (porque) se calhar ainda não estou muito desperta para isso. Se calhar, acho que ainda não sou capaz de fazer isso minimamente, e como ainda não sou capaz de fazer isso minimamente vou fazendo onde me sinto segura. Na avaliação, porque já faço algumas coisas é avançar um pouco mais. Já iniciei esse trabalho, agora é melhorá-lo um pouco mais. A Matemática, se calhar, a insegurança ainda é tão grande que... deixa-me estar aqui aonde estou bem.*

Recordamos a Berger (1991), que afirma que es preferible que en la formación se parta de un balance de saberes, competencias y adquisiciones de que de una evidencia de los aspectos menos conseguidos. Cuando estos profesores especifican las áreas de inversión profesional prioritaria refieren preferencias, por un lado, y carencias o necesidades, por otro. Parece ser evidente que estas preferencias o carencias tienen que ver con el cuadro pedagógico por el cual estos profesores optaron. Cuando refieren que precisan mejorar o iniciarse en algunos aspectos, es siempre en relación a la estructura pedagógica que se va construyendo dentro del Movimiento. Construcción ésta en la que, como referimos anteriormente, estos docentes sienten que son partícipes.

Conclusiones:

En el inicio de este trabajo nos preguntábamos *¿por qué algunos profesionales de la educación sienten y verbalizan necesidades profesionales y procuran construir respuestas o estrategias para la construcción de respuestas, y otros, por lo menos aparentemente, o no las sienten o no las expresan manifiestamente y, por consiguiente y evidentemente, persisten en un trabajo pedagógico que, muchas veces, linda el autismo en relación a las necesidades de sus alumnos y en relación a las exigencias de la sociedad?*

La recogida de datos en esta investigación nos condujo a la elaboración de una tentativa de respuesta a la cuestión referida precedentemente. Esta respuesta será, necesariamente, parcial e incompleta, en razón de la dimensión del público con que trabajamos, por lo que queda en abierto perspectivas de continuidad e profundización del tema en análisis.

Siendo así, la respuesta que elaboramos en este trabajo incide, apenas, sobre la primera parte de la cuestión que está mencionada precedentemente, ya que fue en ese aspecto donde nos abocamos a la búsqueda de información.

Las conclusiones que presentamos a continuación destacan los principales resultados que detectamos en los datos facilitados.

- a) El modelo 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 MEM.
- b) Estos profesores asumen parte activa en la construcción y reconstrucción de las estrategias y conceptos que constituyen el marco pedagógico que referencia 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 a través de la reflexión sobre su práctica pedagógica.
- c) Las opciones filosóficas, ideológicas y políticas en que este modelo pedagógico se asienta son percibidas por estos profesores como próximas o coincidentes con las que ellos mismos defienden
- d) La cultura o 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 búsqueda permanente de coherencia (interna y externa) que se alimenta permanentemente de la reflexión sobre las prácticas de sus participantes.

En este sentido es preciso tener en cuenta la llamada de atención de Stenhouse (1987, p. 255) en relación a la innovación propugnada desde movimientos sociales³ basada en convicciones y creencias acerca de una doctrina pedagógica, en contraste con la innovación que surge de la investigación y desarrollo del currículum. En relación con esta afirmación, este mismo autor (p. 257) declara que lo esencial de los movimientos sociales (hace esta lectura cuando considera la naturaleza como movimiento del progresismo 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 la 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, en evidente contraste con la actitud y tradición de reflexión cooperada sobre la práctica pedagógica que el Movimiento de la Escuela Moderna ostenta.

- e) Estos profesores desarrollan una actitud de atención hacia el ambiente que les rodea, o sea, a las informaciones y exigencias emergentes de los contextos educativos, pedagógicos y socio-culturales 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.
- f) Estos profesores 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 explicita en el punto anterior y con la articulación del trabajo de reflexión cooperada propiciada, preferentemente, en los momentos de intercambios de experiencias en los grupos cooperativos que caracterizan al MEM. Estos profesores tienen 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 referencial y estimulador que desempeña la cultura pedagógica construida por el Movimiento de la Escuela Moderna.
- g) Estos profesores perciben progresivamente 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, aún

³ 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 los 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.”

en progresión. Esta característica de progresión es percibida como un desafío y un aliciente para el trabajo, individual y colectivo, de estos profesores. Una pista posible para el desenvolvimiento de un trabajo de investigación futuro consistiría en procurar sistematizar las etapas por la que pasa la construcción de esa imagen en el profesor respecto a la estructura del modelo pedagógico, así como sistematizar las etapas por la que pasa la construcción de la estructura pedagógica en sí.

- h) Los profesionales 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 fundamentar su trabajo se realiza durante la construcción y/o selección de los instrumentos 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.

Esta conclusión se aproxima de 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; - el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades.*”

- i) Estos docentes progresan 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 las estrategias y conceptos, implicándose con su participación en la construcción tanto de los instrumentos y técnicas como de los conceptos y estrategias, porque 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 a través de la reflexión en conjunto con compañeros, de la auto-reflexión y de 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 de estos profesores son referenciadas, o sea, van sintiendo necesidades en el ámbito del modelo, o cultura, o estructura pedagógica que constituye el referencial de 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*”. Yinger (1991), citado 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.

- j) Los datos recogidos son insuficientes para identificar la contribución de la formación inicial a su desarrollo profesional o, por lo menos, percibir el papel de la formación inicial en su función de creadora del contexto reflexivo en el cual se procesa la construcción de necesidades profesionales.

Edmunson (1990), citado 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. Podríamos arriesgarnos a afirmar que fue escasa (o por lo menos no es mencionado explícitamente por nuestros entrevistados) la aportación de este período de formación para la estructuración de estos docentes en la perspectiva reflexiva. De cualquier manera, en este aspecto se torna necesario continuar recogiendo datos para elaborar una lectura más sustentada.

- k) 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 personal⁴ en que se encuentre cada profesor. De ahí, reconoce la necesidad de introducir el concepto de trayectoria formativa que posibilite ofrecer itinerarios de desarrollo profesional diferenciado. Consideramos que estos aspectos —la insatisfacción profesional y la actitud de búsqueda, por lo menos en su inicio—, merecen un trabajo más elaborado por la importancia que revisten, pero el ámbito de esta investigación no permite dedicar.

- l) Bogdan y Taylor (1992, p.23) afirman que *“lo que la gente dice y hace es producto del modo en que define su mundo”*. Por eso, los conceptos que estos profesores elaboran respecto al papel que tienen en el trabajo que realizan —el significado que atribuyen a la función profesional— por una parte, sufren un proceso de evolución paralelo al crecimiento profesional y, por otra parte, determinan, o por lo menos condicionan altamente, la calidad del trabajo profesional que realizan con sus alumnos. Así, los conceptos que estos profesores tienen respecto a su función en su trabajo, orientan la constitución del ámbito de necesidades de desarrollo profesional.

En este sentido, existen inúmeros 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

⁴ Para una mayor información sobre la teoría sobre los ciclos vitales y del desarrollo cognitivo, moral y personal de los profesores se puede consultar Marcelo (1994, p. 219 y 226)

creencias y genera rutina durante su actividad profesional y, en segundo lugar, se acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

- m) Una característica que aparece con regularidad en los momentos claves de la vida profesional de estos profesores es el “encuentro” con personas significativas, o sea, todos los momentos vividos como importantes pasan por (y con) personas significativas. Estas personas significativas pueden ser orientadores de la práctica pedagógica en la formación inicial, compañeros de trabajo ya en la profesión y los propios alumnos cuando percibidos como elementos privilegiados en la relación pedagógica. Esta situación es coincidente con los resultados del trabajo de Santana (1993), que destaca la contribución de la dimensión afectiva de la formación. Esta autora (p. 37), apoyándose en Dominicé (1988) refiere que no existen procesos que no sean simultáneamente intelectuales y afectivos.
- n) El respeto que estos profesores consideran que merecen los alumnos pasa por reconocer a éstos como elementos privilegiados de la relación pedagógica y por depositar una gran confianza en la educabilidad (o posibilidad de ser educado) de sus alumnos. Este estatuto, que le es reconocido a los alumnos, provoca la necesidad de construir respuestas pedagógicas adecuadas a la realidad del contexto donde se encuentran inseridos y que, al mismo tiempo, atiendan las características de los alumnos en el grupo-clase en su singularidad y heterogeneidad.
- o) Las áreas de inversión que estos docentes proyectan para el futuro se apoyan en los logros y parten de los niveles de desarrollo profesional en que se encuentran en ese momento. O sea, se perspectiva el futuro profesional a partir de lo ya conseguido o alcanzado. Estos resultados 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 de inversión 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 procura un diálogo permanente con la propia realidad de ese grupo humano, atendiendo a las exigencias institucionales y sociales, reajustando su trabajo en conformidad con el nivel de desarrollo profesional alcanzado, en la procura de un equilibrio dinámico.

Bibliografia

- ALARCÃO, Isabel (1991) *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores* - in Cadernos CIDINE N° 1, Universidade de Aveiro - Aveiro (pgs. 5/22)
- BELLÉM, João y otros (1990) *A influência da colegialidade no profissionalismo - Uma linha de investigação na Escola Superior de Educação de Portalegre* in Revista Inovação Vol. 3 N° 1-2. (pgs. 117/153)
- BERGER, (1991) *A experiência pessoal 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. M.E. - GETAP, Porto
- COOK, T. D. y REICHARDT, Ch. S. (1986) Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata. Madrid. (228 p.)
- ELLIOT, JOHN (1990) La Investigación-acción en Educación. Morata - Madrid. (331 p.)
- FERRY, Gilles (1991) El Trayecto de la Formación - Los Enseñantes entre la teoría y la práctica. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona (147 p.)
- GHIGLIONE, Rodolphe y MATALON, Benjamin. (1993) O inquérito - Teoria e prática. Celta. Oeiras. (370 p.)
- GOEZT J. y LECOMPTE, M. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata. Madrid (279 p.)
- GONZÁLEZ, Pedro Francisco (2002) – *O Movimento da Escola Moderna Portuguesa.* Porto Editora. Porto.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G. y BOUTIN, G. (1994) Investigação qualitativa - Fundamentos e Práticas. Instituto Piaget. Lisboa (190 p.).
- MARCELO GARCIA, Carlos (1994) Formación del Profesorado para el Cambio Educativo. PPU - Barcelona. (526 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.)
- 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)
- NIZA, Sérgio (1992) *Em comum assumimos uma educação democrática* -in 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* in Revista Inovação Vol. 8 N° 3. (pgs. 309/323)
- 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.) (1992a) Os Professores e a sua Formação. Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional - Lisboa. (158 p.)
- NÓVOA, António (Org.) (1992b) Vidas de Professores. Porto Editora - Lisboa.(214 p.)
- NÓVOA, António y POPKEWITZ, Thomas S. (Coord) (1992c) Reformas Educativas e Formação de Professores. EDUCA. Lisboa. (185 p.)
- PIRES, Júlio (1995) - *Práticas de Planificação na Escola Moderna Portuguesa* - Tese de Mestrado em Educação pela Universidade de Lisboa. Documento policopiado.
- 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
- RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela, (1993) Análise de Necessidades na Formação de Professores. Porto Editora. Porto (158 p.)
- ROSALES PÉREZ, Carlos (1992) Posibilidades de Cambio en la Enseñanza (Perspectivas del Profesor). Editorial Cincel, S.A. Madrid (165 p.)
- SANTANA, Inácia (1993) *A influência da Escola Moderna em percursos de formação* - in Revista Inovação N° 6 (pgs. 29-46).
- SCHÖN, Donald (1982) The Reflective Practitioner. Basic Books. Nueva York (374 p.)
- SCHÖN, Donald (1992) La Formación de Profesionales Reflexivos. Ed. Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona (310 p.)
- STENHOUSE, Lawrence (1987) Investigación y Desarrollo del Curriculum. Morata. Madrid (319 p.)
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Paidós. Barcelona. (343 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.)
- WOODS, Peter (1989) La escuela por dentro - La etnografía en la investigación educativa. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona. (220 p.)