

La construcción de una educación democrática. Las escuelas de magisterio primario en tiempos de crisis revolucionaria (1974-1976)

Building a democratic education. The Teacher Training College Model in times of revolutionary crisis (1974-1976)

Luís Mota

e-mail: mudamseostempos@gmail.com
Instituto Politécnico de Coimbra. Portugal

António Gomes Ferreira

e-mail: antonio@fpce.uc.pt
Universidade de Coimbra. Portugal

Resumen: En este artículo procuramos analizar el modelo y el sentido de la reforma de la enseñanza normal primaria, sus finalidades y objetivos, así como dar cuenta del debate y enfrentamiento ideológico que marcó a las escuelas de magisterio durante el Proceso Revolucionario en Curso (PREC). Época de la experiencia de las «experiencias pedagógicas», de construcción democrática de la educación, legitimada por una lógica de igualdad de oportunidades y de apertura e intervención en la comunidad, en un momento en que el mandato para el sistema educativo buscaba la democratización del éxito y combatir las desigualdades sociales (Stoer, Stoleroff, Correia, 1990). A través de la triangulación de datos (Denzin y Lincoln, 2000), nuestro análisis incide sobre los discursos de los actores, producidos en la prensa educativa y de enseñanza, en publicaciones diversas, y haciendo uso de la *anamnesis*, en testimonios orales recogidos en un contexto de entrevista, así como en las escasas fuentes documentales (todavía) existentes. En el intenso debate y enfrentamiento ideológico destacaron dos vías de conducción del proceso revolucionario: la de la *dinámica de bases* y la de la *instrumentalización*. En el marco de las escuelas de magisterio de primaria prevalecería esta última. Reflejaba una visión centralizadora del proceso revolucionario con la creación de una dinámica movilizadora, del centro hacia la periferia, a partir de la instrumentalización de dimensiones del saber escolar, de principios ideológicos y de técnicas de organización de la sociedad de acuerdo con el modelo ideológico definido. Capturó la fuerza y la energía de la *dinámica de bases*, ya fuese condicionando previamente el sentido de movilización o evaluando la pertinencia de las propuestas resultantes de la movilización y adecuándolas a sus fines.

Palabras clave: escuelas de magisterio de primaria; formación de profesorado; enseñanza formal; PREC; experiencias pedagógicas.

Abstract: The present paper attempts to analyze the model and meaning of the reform of ordinary primary education, its ends and goals, and to address the ideological debate and clashes present in Teacher Training Colleges during the Ongoing Revolutionary Process (PREC). Experimental times of «pedagogical experiences», of the democratic construction of education, supported by a logic of equal opportunities and openness and intervention in the community, at a time when the educational system received the mandate to democratize success and combat social inequalities (Stoer, Stoleroff, Correia, 1990). Based on the triangulation of information (Denzin and Lincoln, 2000), our analysis focuses on the stakeholders' discourses published by media specialized in education and teaching, or other, using *anamnesis*, oral accounts collected through interviews, and the few (still) existing information sources. During the ideological debate and clash, two trends of the revolutionary process competed, that of the *basic dynamics* and of *instrumentalisation*. In the context of Teacher Training Colleges, the latter prevailed. It formed a centralised vision of the revolutionary process by fostering a mobilising dynamics, from the centre to the periphery, using the dimensions of academic knowledge, ideological principles and techniques for organising society following the ideological model established. It captured the strength and energy of the *basic dynamics*, either by outlining first the sense of mobilisation or assessing the propriety of the proposals arising from the mobilisation and adjusting them to its purposes.

Keywords: teacher training colleges; teacher training; regular education; Ongoing Revolutionary Process (PREC); pedagogical experiences.

Recibido / Received: 23/02/2015

Aceptado / Accepted: 24/04/2015

1. Introducción

El 25 de abril de 1974, un movimiento de capitanes, ajeno a cualquier corriente política y social, llevó a cabo un golpe de estado con el objetivo de democratizar el Estado y la sociedad portugueses. Aparentemente, en un primer momento después del golpe, los miembros del I gobierno provisional, militares y ciertos sectores de la sociedad civil parecían compartir la preocupación de la rápida institucionalización de un régimen democrático. No obstante, hasta el 25 de noviembre de 1975, Portugal vivió un periodo de transición en el que la cuestión del régimen permaneció sin definir (Pinto, 2001). El Estado, durante el Proceso Revolucionario en Curso (PREC), se transformó en una plataforma de múltiples luchas sociales y políticas que llevaron a su parálisis administrativa. Los sucesos que tuvieron lugar el 11 de marzo de 1975 provocaron la aceleración del proceso revolucionario y la progresiva estatalización de la economía con la nacionalización de la banca, de los seguros y de las principales empresas industriales, de transportes y de comunicaciones. En el periodo que siguió hasta noviembre se consagraron las conquistas de la revolución y, de forma paralela a las nacionalizaciones, se produjeron la reforma agraria y el control operario en las empresas. No obstante, la neutralización del poder capitalista no se tradujo en la afirmación del poder popular, sino que, por el contrario, se asistió a una *dualidad de impotencias* y a la génesis de un «Estado dual» (Santos, 1998), mediante la estrategia empleada para articular el Estado con el movimiento social popular. El movimiento social, a pesar de los intentos de hegemonización por parte de los partidos políticos, conservó espacios de autonomía y no se fundió ni se confundió con las fuerzas políticas (Petrella, 1990). Como elocuentemente expresó Alberto Melo:

Portugal vivía entonces uno de esos periodos tan extraños en la vida de todas las sociedades, un periodo en el cual todo parece posible y al alcance de cada uno. Una vez tumbado el fascismo –algo que parecía imposible– todo lo demás resultaba viable y todos se apresuraban a resolver de una vez y para siempre los sufrimientos tradicionales de la población portuguesa. (Melo, 1979, pp. 278-279).

Los acontecimientos cogieron al Ministerio de Educación en plena reestructuración (Ambrósio, 1996), en un país en el que el Estado desempeñaba (y *desempeña*) un papel crucial en la política educativa (Stoer, 1994) y en un momento en el que la educación ocupaba un papel destacado en el debate sobre el modelo social de desarrollo. De la coyuntura política nació un *mandato* para el sistema educativo: llevar a cabo la democratización del éxito y la lucha contra las desigualdades sociales (Stoer *et al.*, 1990).

Con el presente trabajo pretendemos captar el debate ideológico, las finalidades, el contenido y el sentido de la reforma de la enseñanza normal primaria, entre 1974-1976, durante la crisis revolucionaria. Tiempo de construcción democrática de la educación, legitimada por la persecución de la igualdad de oportunidades y por una mayor implicación de la educación en el ámbito local. Las escuelas del magisterio primario se convirtieron en el espacio para las «experiencias pedagógicas». «Experiencias pedagógicas» en la medida en que el enfrentamiento con las impactantes transformaciones de abril exigía adaptaciones graduales, en particular curriculares, y disponibilidad de recursos humanos, es decir, profesores y profesoras comprometidos con la nueva sociedad que se quería construir y con una escuela y práctica profesional a su servicio. La solución encontrada, a sugerencia de los nuevos directores de las escuelas de magisterio primario (Pinto, 1977, pp. 24-25), residió en el Decreto Ley nº 47 587, el de las «experiencias pedagógicas» (Portugal, 10 de marzo de 1967). Se esperaba crear un cuerpo docente comprometido con los nuevos objetivos de formación y con sentar las bases pedagógicas y científicas de las nuevas escuelas normales. Los planes de estudio y los programas se fueron adaptando de conformidad con las experiencias vividas localmente, a lo largo del año lectivo, en cada escuela. La preocupación por la preparación científica y profesional de los profesores para una intervención social y cultural, por un lado, y la valorización de la carrera, por otro, conducirían al aumento de la duración de los estudios de dos a tres años.

Nuestro análisis hace hincapié en los discursos de los actores, producidos en la prensa del ámbito de la educación y de la enseñanza, en diferentes publicaciones y en testimonios orales recogidos en entrevistas, así como en fuentes documentales. El estudio ilustra el programa, su sentido y la estrategia de educación que prevaleció en la enseñanza normal primaria. La vía de la *instrumentalización* captó la fuerza y la energía de la *dinámica de bases*, en el sentido de la consecución de sus objetivos, ya fuese condicionando previamente

el sentido de la movilización o evaluando la pertinencia de las propuestas resultantes de la movilización y adecuándolas a sus fines. El epílogo se produjo con la publicación de la Constitución de 1976, expresión de un modelo de sociedad demoliberal europea del triunfo de la legitimidad electoral sobre la legitimidad revolucionaria. La *normalización* de la educación y de las escuelas del magisterio primario introduciría otros objetivos en la agenda de la formación de profesores de la enseñanza primaria. Sin dejar de lado el *intenso* proceso histórico de aquellos dos años, realizamos una aproximación a los planes de estudios y a las nuevas asignaturas, así como a iniciativas como las actividades de contacto, las actividades de intervención y las asignaturas optativas.

2. Una definición política de educación

Todo sucedió como si se estuviese «gestionando la escuela sobre la marcha». Asimismo, resultaría importante «comprender hasta qué punto la propia determinación de los hechos pedagógicos posee fuerza transformadora y si la gran política de reforma no trata, tal vez, de encontrar las líneas de ese movimiento, de apoyarlo y de buscar su apoyo» (Teodoro, 2002, p. 613), en palabras de Rogério Fernandes, director general de Enseñanza Básica, de agosto de 1974 a agosto de 1976. En realidad, en muchos casos, los dirigentes del ministerio no pudieron hacer mucho más que intentar seguir la evolución de los acontecimientos. En muchos sectores del sistema educativo, el poder se desplazó del Ministerio de Educación y Cultura/Ministerio de Educación e Investigación Científica (MEC/MEIC) hacia las escuelas, en las que surge una agenda reivindicativa (Grácio, 1996) y formas de control participativo (Stoer, 1986).

La actuación del Ministerio de Educación y de sus responsables, estuvo condicionada, desde abril, por la actividad de estructuras sindicales, por las organizaciones partidarias estudiantiles, en las escuelas y en el propio aparato del Estado (Ambrósio, 1996). En las escuelas, son los profesores, y los alumnos (y funcionarios) los que actúan, frente a una acción del poder central que tarda y, como afirma Raul Gomes, era «utópico creer que las comunidades escolares asistirían pasivamente a la Revolución del 25 de abril, aceptando un tipo de gestión de características represivas como era la anterior» (Gomes, 1977, p. 27).

El Ministerio de Educación, frente a la naturaleza centralizada y jerarquizada del sistema, actúa a remolque adoptando posiciones que oscilaron entre dar respuesta a reivindicaciones y fomentar una política educativa democrática, o actuar correspondiendo a las expectativas contradictorias de los diferentes actores sociales implicados (padres, escuelas, fuerzas sociales y políticas) (Grácio, 1996).

El aparato estaba paralizado. Resultaba difícil actuar sintetizando la explosión del movimiento social y «la lucha encarnizada por su control político» (Teodoro, 2001, p. 344). Del 15 de mayo de 1974 al 26 de julio de 1976, se sucedieron seis gobiernos y otros tantos ministros de Educación, entre ellos, Vitorino Magalhães Godinho. Posteriormente, las circunstancias parecieron justificar el empleo de militares (Teodoro, 2002), como el teniente-coronel Rodrigues de Carvalho, el comandante José Emídio da Silva, que se mantuvo en el IV y V gobiernos provisionales y, por último, el comandante Vítor Alves.

Retrocedamos un poco. Con el 11 de marzo de 1975, el sector de la educación conocerá una aceleración en su contribución a la construcción de una sociedad socialista (Grácio, 1981). En un contexto de aceleración de la *crisis revolucionaria* o, como se identificaba por aquel entonces, del *Proceso Revolucionario En Curso* (PREC), como resultado de reuniones de trabajo, el Consejo de Directores Generales del Ministerio de Educación e Investigación Científica (MEIC), crea el *Programa aprobado por el Consejo de Directores Generales del MEIC*, en abril mayo de 1975 (Teodoro, 2001). El programa presentaba como objetivos principales «la instauración de una sociedad socialista» y el «refuerzo de la independencia nacional», lo cual implicaba una «amplia participación y organización de las masas populares». La Educación surge como tarea prioritaria de la revolución y la política educativa tenía como objetivo principal la «democratización de la enseñanza», abriéndola a «todas las capas sociales» primando, de inmediato, «el acceso de las clases trabajadores y de las poblaciones rurales». Según esta lectura, la educación tenía que ponerse «al servicio de los intereses reales del pueblo portugués en su camino hacia el socialismo», exigiendo la participación, en la política escolar, de «todas las entidades interesadas en el proceso revolucionario». Rompiendo con el pasado educativo, adopta una concepción revolucionaria de la escuela, en el ámbito de un proyecto revolucionario y socialista. La ruptura implicaba la reconstrucción de los programas escolares «en un *sentido progresista*», así como las estructuras de la acción pedagógica. Una interpretación que pasaba por promover una «unión íntima entre la enseñanza y la práctica productiva» y que acababa con una «visión del mundo burguesa». Esta acción y la promoción de las medidas acordes a esta perspectiva quedaron a cargo, fundamentalmente, de los IV y V gobiernos provisionales (Teodoro, 2001, pp. 357-358).

Este programa contemplaba una ideología democratizante y crítica basada en una definición política de la educación que pasaba por ponderar la problemática educativa por su contribución a la democracia en Portugal. Puesto que la educación se consideraba indisociable de la aparición de lo político en el espacio educativo, el programa constituía una lectura de la educación que la situaba en la génesis de la democratización de la vida de las escuelas, contribuyendo a la desaparición de las fronteras entre las formaciones para el trabajo y para la ciudadanía, y

legitimando, como único criterio de definición de justicia educativa, la igualdad de oportunidades. La contribución de la educación a la democracia exigía, en este contexto, la construcción de una ciudad educativa basada en los principios de la democracia y de la participación, y ponía de actualidad el gobierno de las escuelas (Correia, 2000).

En el debate y acción ideológica se enfrentaron dos vías de conducción del proceso revolucionario, la de la *dinámica de bases* y la de la *instrumentalización* (Ferreira & Mota, 2013). La *dinámica de bases* se basaba en la acción movilizadora de la intervención de los actores en la vida de cada escuela y en la construcción local del proceso democrático, defendía la democracia directa y se presentaba como un poder democráticamente legitimado, alternativo y limitador de una intervención más uniformizadora del Ministerio de Educación. A raíz del 25 de abril, esta concepción se encuentra presente en la ocupación de escuelas, en las cribas de rectores, de profesores y de funcionarios comprometidos con el Estado Novo, en las comisiones de gestión que irrumpieron en los institutos, creando formas de control participativo. La otra tendencia, que sigue una lógica centralizadora fundamentada en un modelo ideológico definido, asociado a experiencias y lógicas de regímenes de un socialismo centralizador (estatista), pugnó por una dinámica desde el centro hacia la periferia, a partir de la *instrumentalización* de dimensiones del saber escolar, de principios ideológicos y de técnicas de organización de la sociedad, reafirmandose, en particular, en ámbitos en los que la legitimidad democrática no avalaba el movimiento social popular, como fue el caso de la enseñanza media normal.

La vía de la instrumentalización, respaldada en la intervención homogeneizante del Estado compaginada con cierta permeabilidad a las circunstancias locales, inició una reforma de las Escuelas del Magisterio Primario que formase al profesor que las transformaciones exigían (Educar em Portugal. Mesa redonda, 1979) e intentó crear una escuela «antifascista y democrática» (Pinto, 1977, p. 7). Recordemos que incluso las comisiones de gestión elegidas, tras el 25 de abril, en Leiria y Lamego, fueron destituidas y reemplazadas por directores nombrados por la dirección general de la enseñanza primaria (Fernandes, 1977). El nombramiento de director o directora recayó sobre «personas idóneas» que garantizaran el desarrollo de una «formación pedagógico-didáctico-política adecuada para la construcción de una sociedad socialista» (Portugal, 12 de septiembre de 1975). Las Escuelas del Magisterio Primario, en un intento de crear un «profesor nuevo», debían organizarse de acuerdo con una «filosofía liberadora» basada en una «pedagogía progresista en la que teoría y práctica se fecundaban mutuamente» fomentando el fin de la «separación entre el trabajo intelectual y el manual», y debían estar abiertas a la intervención en las comunidades para su transformación (Pinto, 1976, pp. 14-15).

La reforma de la enseñanza normal asumía un carácter crucial para la construcción de la sociedad socialista. Como reconocía un responsable del Ministerio de Educación, modificar la formación inicial de profesores se traduciría en cambios en la práctica pedagógica en el ámbito de la enseñanza primaria. Nos encontramos ante una concepción que expone su creencia en la educación y en el poder de la escuela como vehículo transformador de representaciones y prácticas sociales. En palabras del director general de la enseñanza primaria, solo tres años después de haber abandonado el cargo:

En la enseñanza primaria, además del reciclaje de profesores que se llevó a cabo y de la publicación de nuevos programas, se produjo la reforma de las escuelas de Magisterio. Esta tenía como fin contribuir, de un modo indirecto, a una reforma profunda de la práctica pedagógica en las escuelas primarias portuguesas. Estábamos convencidos de que a través de acciones de reciclaje y de un nuevo tipo de formación inicial sería posible llevar a cabo, en la enseñanza primaria, todas las transformaciones necesarias (Educar em Portugal. Mesa redonda, 1979, p. 99).

3. Textos y contexto: del currículo a los planes de estudio

Según lo anteriormente explicado, el cambio inherente al 25 de abril y a la sucesión de eventos posteriores, traducía una nueva concepción de la vida y del mundo que implicaba la educación, en general, y la formación de profesores, en particular. En palabras, ideológicamente marcadas y destacadas, de uno de los protagonistas, se trataba de romper con la subordinación de la «acción pedagógica a los designios de la explotación capitalista», algo que, hasta entonces, solo «la conciencia deontológica y cívica de cada uno» podía impedir, para formar «candidatos al magisterio aptos para participar interesada y responsablemente en el proceso, que queremos que se produzca, de emancipación y promoción de las clases trabajadoras» (Pinto, 1976, pp. 14-15).

Inevitablemente, una perspectiva de este tipo tenía como consecuencia lógica el cambio del plan de estudios y la sustitución de los programas, con vistas a su «defascización», y la sustitución «de gran parte de sus profesores por hombres y mujeres comprometidos con el progreso real de las instituciones educativas, con vistas a la creación de la escuela portuguesa antifascista y democrática [...]» (Pinto, 1977, p. 7). Una vez nombrados los directores (Fernandes, 1977) y reclutados los profesores en el ámbito de las escuelas preparatorias y secundarias, del novel cuerpo docente se esperaba «que se comprometiese con los nuevos objetivos de la formación» y que «sentase las bases pedagógicas y científicas de las nuevas escuelas normales» (Pinto, 1977, p. 7).

Con la perspectiva que el tiempo y la distancia ofrece, Linhares de Castro, a propósito de los objetivos de la formación, parte desde una perspectiva socio-histórica destacando la congruencia entre la función de las escuelas de magisterio y su contribución a la perpetuación del Estado Novo, es decir, a la reproducción ideológica del régimen. Valiéndose de la metáfora de del grano y de la paja, sugiere, en primer lugar, que esa deconstrucción de la carga ideológica del Estado Nuevo, percibida también como destrucción —«había que destruir la formación»— puede traducirse en la pérdida de dimensiones «interesantes y positivas» del paradigma «destruido»; en segundo lugar, su discurso se basa en la idea de que el paradigma de profesor depende del modelo de formación social deseado para Portugal, es decir que el cambio en la legitimidad también tenía que llevarse a cabo en la educación, lo cual se traduciría necesariamente en un nuevo tipo de profesor de la enseñanza primaria. Según este antiguo docente de la Escuela de Magisterio Primario de Coímbra «se quería que los profesores saliesen a una sociedad democrática y que llevasen con ellos los valores inherentes a la sociedad democrática» (Mota, 2006a, pp. 687-688).

El comienzo del proceso tuvo lugar en octubre de 1974, con el primer intento de situar el plan de estudios y los programas de las escuelas del magisterio primario a la par de los objetivos de la *crisis revolucionaria*. Se produjeron factores que limitaron el intento de actualización, reconocidos por los diversos participantes, entre los que se encontraban, por ejemplo, el escaso tiempo, el retraso en la entrada de los nuevos superiores y los mecanismos burocráticos, poco ágiles para respuestas urgentes (Matos, 1978a). El plan de estudios para 1974-1975 (tabla 1) (ESEC. Portugal, 31 de octubre de 1974) traducía una nueva interpretación de la enseñanza normal primaria, a través de la supresión de una serie de asignaturas, de la redefinición de objetivos y del cambio de denominación de otras, la introducción de un abanico de cinco nuevas cátedras, así como la adopción de un nuevo método multiplicador del espíritu de cambio.

Tabla 1		Plano de estudos para 1974-1975	
Disciplinas		Designação anterior	Tempos semanais
Disciplinas com designação alterada	Pedagogia	Pedagogia, Didáctica Geral e História da Educação	3
	Psicologia do Desenvolvimento	Psicologia Aplicada à Educação	3
	Didáctica Geral e Especial	Didáctica Especial do Grupo A e B	5
	Educação Visual e Estética	Desenho e Trabalhos Manuais educativos	2
	Higiene e Saúde Escolar	Higiene Escolar	1
Novas disciplinas	Introdução à Política		1
	Português		3
	Filosofia Moral		1
	Moral e Religião		1
	Actividades Optativas		2
Designação igual	Educação Musical		2
	Educação Física		2
	Prática Pedagógica		5
Disciplinas suprimidas		Organização e Administração da Nação	
		Educação Feminina	
		Educação Moral	
<i>Total</i>			31

Fonte: ESEC, 31 de outubro de 1974.

Entre las nuevas asignaturas, cabe destacar el Portugués, que tenía como fin «capacitar al futuro docente para la enseñanza de la lengua patria», un tema considerado «fundamental en cualquier programa de formación de profesores». Filosofía Moral, sin perjuicio de la existencia de la optativa Religión y Moral, espacio para el «estudio de la ética como problema filosófico». El programa de Psicología se centraba en una psicología del desarrollo de raíz piagetiana, mientras que el programa de Pedagogía, basado en la Escuela Nueva y en sus presupuestos, buscaba fomentar la reflexión sobre temas como «la dinámica de grupo, la libertad en la escuela, la no directividad, la desescolarización, la pedagogía institucional, la enseñanza programada, la proyección de la escuela en la comunidad» (Fernandes, 1977, p. 128).

La principal preocupación parece haber sido una preparación científica compatible con la profesión, que buscaba profundizar en la visión del niño desde una perspectiva *integral*, polifacética, que destacase las facetas, intelectual, afectiva y la implicación social y cultural, compaginando la información científica y el análisis de la realidad mediante un método que compendiasse autoorganización en torno a problemas concretos y a la creación de esquemas de organización con entidades del medio. La metodología proporcionaría la ampliación de la experiencia personal y la resolución de situaciones que interesasen a la comunidad.

Como indica Manuel Matos, director de la Escuela de Magisterio Primario de Aveiro en aquel momento, una vez interiorizada «la perspectiva de que el alumno de primaria refleja irremediamente el medio del que emerge», el paso siguiente sería comprender que actuar sobre el medio significaría «actuar sobre la escuela» (1978b, p. 42).

El entonces secretario de Estado, Rui Grácio, también creó una comisión para estudiar el problema de la formación de profesores cuyos resultados no fueron concluyentes. No obstante, profesores, alumnos y directores ya contaban con cierta experiencia adquirida previamente, y esta terminó por convertirse en objeto de reflexión y materia prima para enfrentarse al futuro inmediato. Ya se había llevado a cabo un trabajo previo, que gozaba de reconocimiento y con el que se podía dar cuerpo a un nuevo plan de estudios (Fernandes, 1977).

Las transformaciones que se produjeron tuvieron un carácter endógeno aunque resulte imposible obviar la coordinación superior del director general que ya hemos citado anteriormente. En lo que respecta a las escuelas de magisterio primario, existía, y siempre ha existido una idea, predefinida, de escuela y de formación de profesores, que emana del centro (no necesariamente por los poseedores del poder político formal en el Ministerio de Educación), siempre presente en el nombramiento de los directores. Constituía una estructura con capacidad para potenciar, coordinar y diseminar la energía y la dinámica innovadora desarrollada en las periferias, es decir, en las escuelas. Partiendo del proceso de construcción cotidiano que tuvo lugar en las escuelas de magisterio primario, se dará un nuevo paso hacia una reestructuración progresiva y permanente de la formación de profesores de la enseñanza primaria.

La retórica del momento, en particular en el enfrentamiento ideológico en el periodo de la *normalización*, conduce necesariamente a destacar el sentido de participación en la construcción colectiva, desde la periferia hacia el centro, opacando la intervención de la dirección general y la coordinación de su titular, Rogério Fernandes. Las palabras de Fernando Cabral Pinto, director de la Escuela de Magisterio Primario de Coímbra, también resultan ilustrativas:

En el 1.er año ya se produjo la reforma del plan de estudios. Se introdujeron algunas asignaturas, se eliminaron otras y se modificaron todos los programas. Lo que sucede es que toda la reestructuración de las escuelas del magisterio primario era progresiva. El 1.er año se realizaban experiencias que no estaban contemplados en el plan de estudios. En el 2.º año se realizaba una nueva reestructuración del plan de estudios en la que se introducían las experiencias espontáneas del 1.er año; las actividades de contacto se introducen en el plan de estudios en el 2.º año porque en el 1.º año fueron espontáneas en casi todas las escuelas. En el 3.er año, porque íbamos a comenzar un tercero en esa experiencia pedagógica, el plan de estudios volvía a cambiar otra vez. (...) (Stoer & Barbieri, 1999, p. 181).

En el año lectivo 1975-1976, se implementó una nueva estructura del plan de estudios que incorporaba gran parte de las experiencias vividas en las escuelas de magisterio en el año lectivo anterior. Según la orden firmada por el comandante José Emídio da Silva, en aquel momento ministro de Educación y Cultura, el nuevo plan de estudios contenía, desde un principio, dos dimensiones fundamentales y, por tal motivo, significativas para las escuelas. En primer lugar, la autorización para impartir estudios de magisterio infantil en escuelas de magisterio primario que contasen con las condiciones necesarias, señal de reconocimiento «de la importancia psicopedagógica y social de la educación infantil». Por otro lado, la duración de los estudios, que pasó de dos a tres años, reflejaba la voluntad de dotar al futuro profesor de la enseñanza primaria de «una mayor preparación científica y pedagógica», según «un proyecto de democratización de la enseñanza y de la sociedad» (Pinto, 1977, p. 49).

Tabla 2		Plano de estudos para 1975-1976		
Área	Disciplinas	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Científica	Matemática		3	
	Português		3	
	Psicologia do Desenvolvimento	4	3	
	Saúde Infantil	3		
	Sociologia	3		
	Teoria Dialéctica da História		3	
Expressão-Comunicação	Atividades de Expressão e Educação pelo movimento (Expressão linguística, Musical, Plástica, Educação pelo Movimento) f)	12	6	
Psicopedagógica	Pedagogia		3	
	Psicopedagogia		3	
	Técnicas pedagógicas ou didácticas		5	
Actividades de Contacto		a)		
Análises de Casos/Programas e)				7 d)
Intervenção escolar ou Disciplina Optativa		3	2	3
Prática Pedagógica				20 d)
Legislação e Administração Escolar				c)
Seminários sobre temas optativos		6		27 b)
<i>Total</i>		31	31	30

Legenda: a) A duração máxima de mês e meio; b) Durante 1 quinzena no mínimo; c) Curso intensivo de um mês, aproximadamente, no último período letivo; d) Terão carácter de alternativa dentro das possibilidades e programação da respectiva escola; e) Conforme se trate do ensino infantil ou do ensino primário; f) «O estudo da expressão, com recurso a oficina continuará a ser realizado na perspetiva global já assinalado»; §. «Os *Seminários* (27h/s) e a *Prática Pedagógica com a Análise de Casos – Análise de Programas* terão carácter de alternativa adentro das possibilidades e programação da respectiva escola»; Fonte: ESEC, 30 de julho de 1975.

En el nuevo plan de estudios (Tabla 2) se reforzó el componente científico, en particular con la introducción de la asignatura de Matemáticas y, en el ámbito de las ciencias sociales, de las asignaturas de Sociología y de Teoría y Dialéctica de la Historia. El principal objetivo era dotar al futuro profesor de la enseñanza primaria de la capacidad para elaborar una lectura científica de la realidad presente y pasada.

El dominio de los conocimientos científicos fundamentales de las Matemáticas contribuiría a crear un «espíritu de rigor impuesto por el progreso tecnológico y por el desarrollo industrial del cual la sociedad socialista» no podía prescindir y dotaba a los futuros profesores de conocimientos matemáticos que les permitirían «estudiar la sociedad» de la que formaban parte, «recurriendo a expresiones numéricas» que facilitarían «la comprensión de esta sociedad y su actuación sobre ella» (ESEC, 31 de julio de 1975).

La Sociología se centraba en el «estudio de los fenómenos sociales generales con vistas al conocimiento y la explicación teórica de las estructuras y transformaciones de la sociedad». A través de la Teoría y Dialéctica de la Historia se pretendía estudiar teóricamente los «modos de producción en su interacción con las fuerzas productivas» con el fin de posibilitar al futuro profesor de la enseñanza primaria «el conocimiento de las leyes dialécticas de la historia y una explicación científica de los fenómenos políticos». Se proporcionaba el análisis del «proceso histórico que condujo al modo de producción socialista y a las formas de organización política que le siguen» (ESEC, 31 de julio de 1975). Ambas disciplinas competían, en opinión de uno de nuestros entrevistados, para dotar a alumnos y alumnas maestros de competencias, como diríamos hoy en día, que les permitiesen leer el proceso histórico y la realidad social portuguesa identificando los proyectos en los que debían invertir por ser creadores de mejores condiciones de vida y emancipadores de las capas de la población social y económicamente oprimidas. Del profesor de primaria se esperaba, más que el trabajo en clase, una intervención social que coincidiese con los *vientos de la historia* (Mota, 2006b).

En el marco de las actividades, teniendo como horizonte este nuevo papel otorgado al profesor, ciudadano pleno y consciente del deber de intervención cívica, de la realidad social de su país y de la necesidad de su acción como agente transformador, el nuevo plan de estudios establece las *actividades de contacto*, los *seminarios sobre temas optativos* y la *intervención escolar o disciplina optativa*. Una serie de actividades que el legislador deseaba que gozasen de una «articulación sólida» que les aportase «cohesión interna» (ESEC, 31 de julio de 1975).

Las *actividades de contacto*, resultado de una experiencia «fructífera» realizada por la Escuela de Magisterio Primario de Coímbra (Fernandes, 1977) (Pinto, 1977) y después reproducida en otras escuelas (EMPA, 1975, pp. 5-7; EMPA, 1976, pp. 8-11; EMPP, 1976a, pp. 4-6; EMPP, 1976b, pp. 16-21), pretendían sensibilizar a los alumnos-maestros sobre los problemas colectivos y las transformaciones sociopolíticas del país, sobre la situación sociocultural familiar de los niños, tanto en el medio urbano como rural, así como sobre la vida pedagógica de los centros de enseñanza preescolar y primario (Portugal, 31 de julio de 1975). Las actividades de contacto supusieron la apertura de las

escuelas del magisterio primario a la comunidad y a sus problemas, en particular, a la comunidad profesional (Fernandes, 1977) (Pinto, 1977).

De acuerdo con el programa de 1975-1976, las *actividades de contacto*, ya integradas en el plan de estudios, tenían como fin contribuir a la formación de un profesor como agente de cambio, consciente de la sociedad que lo rodeaba y de la problemática de la educación y de la enseñanza en Portugal en aquel momento, capacitándolo para actuar sobre los problemas. La descripción de las actividades específica que estaban compuestas por tres etapas, la primera, el cuestionamiento de la realidad que se observaría mediante la confección de cuestionarios de observación/modelos de fichas de investigación y su planificación; la segunda, la observación propiamente dicha y, por último, el regreso a la escuela con la elaboración de informes de síntesis. El proceso concluía con la realización de los *seminarios sobre temas optativos*:

La reflexión sobre los resultados de las actividades de contacto se encaminará a la realización de dos seminarios sobre temas optativos referentes al ámbito científico o al ámbito de expresión. Se tratará de un trabajo de investigación realizado por los alumnos, dirigidos por los profesores, destinado a encontrar respuesta teórica a las cuestiones surgidas durante la observación. Este trabajo se verá enriquecido, a través de una interacción dialéctica, con el trabajo lectivo realizado en los ámbitos científicos y en los ámbitos de expresión (Portugal, 31 de julio de 1975).

Esta iniciativa se llevó a cabo por primera vez, un año antes, en la Escuela de Magisterio Primario de Coímbra y en ella participaron el conjunto de alumnos-maestros e alumnas-maestras matriculados en la escuela durante el año lectivo 1974-1975. El significado de este aspecto es relevante. Nos encontramos ante la construcción de un plan de estudios sobre la marcha, por lo que, aparentemente, nada estaba predeterminado. En este caso, las actividades de contacto para el curso 1973-1975 se realizaron en el 2º año, aquellos que se matricularon en 1974, después del 25 de abril, realizaron las actividades de contacto en el 1º año.

La orden de 1975 *juridificó* la experiencia que se llevó a cabo en Coímbra. Primero se problematizó la realidad. Profesores y profesoras, adoptando esta directriz, desarrollaron un trabajo conjunto con alumnos y alumnas maestras, en los meses de octubre, noviembre y diciembre –merece la pena recordar que Rogério Fernandes no se cansó de afirmar que las escuelas de magisterio primario, durante la crisis revolucionaria, siempre comenzaron el curso a tiempo–, construyendo un instrumento que sirviese para capturar la complejidad de la realidad y estimulase su problematización. Ese trabajo tuvo como resultado un guion de análisis y observación, organizado en ocho ámbitos y subdividido en diferentes puntos: I. Caracterización socioeconómica y cultural del medio. II. La higiene y la salud del niño. III. La lengua. IV Los intereses del niño. V. El niño

en la escuela. VI. Juegos y Educación Musical. VII. La literatura infantil. VIII. Educación visual y estética (ESEC, 1974a).

La segunda etapa consistió en la realización de la observación y en la recogida de información. Los alumnos y las alumnas, dirigidos por sus profesores y profesoras, se desplazaron, entre el 11 y el 17 de diciembre de 1974, a diferentes lugares, sumergiéndose en el medio a través de la presencia diaria, tomando como punto de partida la escuela primaria y contando con el apoyo del profesor o profesora local. Para ello fue necesario organizar otro documento titulado *Roteiro da Experiência Pedagógica – A Escola à Descoberta da Criança*, que consistía en el documento logístico orientador. Los alumnos y las alumnas maestros se organizaron en once grupos, cada uno de los cuales contaba con dos o tres profesores responsables. Cada conjunto tenía un municipio o un conjunto de parroquias, rurales y urbanas, o lugares, del tejido urbano de Coímbra. Los grupos se subdividían en pequeños grupos de normalistas que oscilaban entre cuatro y ocho miembros. La Guardia Nacional Republicana (GNR) y la Policía de Seguridad Pública (PSP) se encargaron del transporte en autobús de los Servicios Municipalizados de Transportes Urbanos de Coímbra (SMTUC) o en furgonetas alquiladas (ESEC, 1974b).

Finalmente, la última etapa, que al año siguiente se denominaría *seminarios sobre temas optativos*, es decir, el momento de reflexión sobre la observación y los datos recogidos. En enero de 1975 la Escuela de Magisterio Primario de Coímbra editó el libro *À Descoberta da Criança. Teses e conclusões de uma Experiência Pedagógica*. El libro contiene dos comunicaciones por tema –los mencionados en el guión de observación–, el acta y las respectivas conclusiones del seminario final (Escola do Magistério Primário de Coimbra, 1975).

Las actividades de contacto aparecen referenciadas en el conjunto de las entrevistas que realizamos a los alumnos y alumnas maestros que asistieron a la escuela durante aquel periodo. Todos los entrevistados y entrevistadas, en el caso de los estudiantes, mencionan constantes como el lugar en el que realizaron las actividades de contacto, las tareas y actividades que desarrollaron, y subrayan el trabajo con los «pequeños» y el «conocimiento sociológico de la comunidad», así como las condiciones en las que vivieron, dónde se alojaron y cómo se alimentaron. Recalcan las enseñanzas obtenidas y destacan el conocimiento del *país real* y su contribución decisiva a su actuación como profesores o profesoras, así como el grado de satisfacción, en uno de los casos, muy relacionado con la importancia que las enseñanzas tuvieron posteriormente en su vida (Ferreira & Mota, 2011).

Las actividades de *intervención escolar*, combinadas con *disciplinas optativas* que los alumnos maestros considerasen útiles para su formación (Pinto, 1977, p. 51), constituían otra dimensión curricular, que los alumnos podían elegir

libremente, siempre que implicase «principios de organización, gestión y administración, así como la existencia de un horario común para los diferentes miembros para que se constituyese una comisión de actividades de intervención», coordinada por un profesor que controlaba temas como la asistencia, el compromiso, la responsabilidad, tarea para la cual contaba con la ayuda del alumno coordinador de la comisión, elegido por el núcleo (Matos, 1978b, p. 39). La *intervención escolar* supuso la implicación de los alumnos en la vida de la propia escuela. Las *disciplinas optativas* ya traducían, al mismo tiempo, opciones de realización personal y una contribución a su formación integral. Su inclusión en el plan de estudios refleja la opción de una formación polivalente y creadora, de conformidad con las exigencias profesionales.

El elemento central del 3.er año, aunque no el único, como alerta el legislador, era la «formación práctica, que incidiese directamente en la formación profesional». Consistía en «formación profesional práctica en centros de educación infantil o escuelas primarias». Se había previsto el mantenimiento de la conexión con la escuela durante la práctica pedagógica con el fin de reforzar la preparación teórica. Además de la intervención escolar o disciplina optativa, el plan de estudios establecía la realización de seminarios y el análisis de casos – análisis de programas (ESEC, 31 de julio de 1975).

En el ámbito de la práctica pedagógica, cabe destacar la experiencia, realizada en la Escuela de Magisterio Primario de Coímbra, que constituyó un intento de articular teoría y práctica. Se probó a poner profesores que impartiesen la asignatura de Didáctica en la Escuela de Magisterio, un grupo de alumnos, y que se encargasen de dirigir una clase, en las Escuelas Anexas de Aplicación (ESEC, Recibos e outras despesas Correntes, 1974-1976). Constituyó un intento de implicar a los profesores de la enseñanza primaria de la escuela anexa, en la Escuela del Magisterio Primario y, a la vez, en su propio desarrollo profesional, creando las condiciones para que se implicasen en experiencias creativas, se volvieresen reflexivos y, paralelamente, para que los profesores de Didáctica, pusiesen en tela de juicio, a través de la experiencia, la construcción teórica y afinasen la teoría a partir del enfoque en la dimensión práctica. María de Lurdes Matos, una de esas profesoras, nos explicó que, por lo que recordaba, los grupos se dividieron a la mitad, quince alumnos para cada una de las profesoras y las profesoras se quedaron en las «anexas con los niños y con nuestros alumnos» y añadió que los «profesores de Didáctica del año siguiente eran profesores de Didáctica y orientadores de prácticas» (Mota, 2006a, pp. 614-615). Fernando Cabral Pinto destacó la apuesta por la formación de equipos, especificando en la entrevista que nos concedió:

La idea era no separar la teoría de la práctica, ¿no?, es decir, los profesores que estaban con los niños deberían reactualizarse siempre y, por tanto, no encontrar los programas hechos para su simple aplicación, sino que deberían discurrir sus propios programas y estudiar los métodos, esto en la, en lo que respecta a su propia función como profesor de la enseñanza primaria, y, al mismo tiempo, servir de modelo, no en el sentido repetitivo, sino como responsable de formación, del desarrollo de experiencias, creativas, que sirviesen de ejemplo a los alumnos maestros, y, por tanto, tener ellos también la responsabilidad no solo de mostrar cómo se hace, sino también de explicar porqué se hace de esa forma, ¿no? (Mota, 2006b, p. 34).

4. La desconstrucción de un modelo de escuela de enseñanza normal primaria

Había llegado el momento y se daban las condiciones adecuadas, en opinión de los protagonistas, de otorgar cierta estabilidad al plan de estudios. Respaldo por diversas contribuciones, un equipo de profesores y técnicos construyó un nuevo plan de estudios que, si por un lado mimetizaba los objetivos contemplados en planos anteriores, también lo dotaba, al mismo tiempo, de una nueva organización interdisciplinaria que aportaba coherencia a la articulación de las áreas de acuerdo con en principio general de creciente complejidad a lo largo de los tres años. El 1^{er} año contaba con un carácter propedéutico con respecto a la problemática general del curso, en particular por el papel de sensibilización de las situaciones interdisciplinarias (actividades de contacto, seminarios optativos e intervención escolar). El 2^o año sería el momento de la profundización teórica, espacio en el que se ubicaba el mayor peso científico del programa, compaginado con una mayor adquisición, por parte de los alumnos y de las alumnas maestros, de los objetivos pedagógicos, a lo cual contribuía una estrecha relación entre la Psicopedagogía y la Práctica Pedagógica. En el último año, el 3^o, la práctica pedagógica ocupaba la posición hegemónica, disfrazada de prácticas, en dos fases, la primera, en escuelas o instituciones de la ciudad, y la segunda, en zonas suburbanas o no urbanas. La práctica pedagógica se alternaba con los seminarios, una articulación que ilustraba la preocupación por la unión entre la teoría y la práctica, filosofía implícita en el currículum de estas escuelas por lo menos desde 1975-1976. Años más tarde, el director de la Escuela de Magisterio Primario de Aveiro en aquella época expresaría en los siguientes términos el principio que regía el plan de estudios:

El perfil de la carrera presentaba de esta forma un ritmo claramente triádico que se consideraba que correspondía a la marcha natural de la formación: de la realidad vivida y observada a la conciencia de los problemas; de la conciencia de los problemas a su ponderación y posible resolución; de la resolución teórica a su aplicación y comprobación práctica. El 3.º año acelera este ritmo y, de este modo, adopta aspectos que sintetizan los otros dos (Matos, 1978b, p. 40).

En la propia orden se destacaba la preparación científica y profesional de los profesores para la intervención social y cultural, sobre todo si se tiene en cuenta que los nuevos programas postulaban la revalorización y el restablecimiento de la dignidad docente. A diferencia de lo que sucedía en el pasado reciente, durante el Estado Nuevo, como destacaba el legislador, la carrera de *profesor de primaria* se encontraba ahora asociada al poder de intervención de los profesores en los problemas de la sociedad portuguesa. Una intervención que se basaba en la formación profesional pero también en la esfera personal humana, ya que los nuevos estudios pretendían fomentar la realización personal en el ámbito cultural. Desde la perspectiva de los responsables, se encontraban ante una oferta educativa que potenciaba la inserción social y comunitaria de los profesores (ESEC, 1976-1977).

No obstante, la evolución política de Portugal se había transformado y la narrativa de la enseñanza normal primaria lusa se iba a tener que adaptar a ese cambio. Con los acontecimientos del 25 de noviembre de 1975, un nuevo bloque de poder se hacía con el control del Estado y la crisis revolucionaria llegaba a su fin. La legitimidad revolucionaria daba paso a la legitimidad electoral. El tiempo del profesor primario pedagogo social, recurriendo una de las expresiones favoritas de uno de nuestros entrevistados, había pasado.

Primero, el VI Gobierno Provisional, con Vítor Alves en el Ministerio de Educación, prolongó el régimen de *experiencias pedagógicas* un año más y optó por no adoptar la reforma de fondo establecida en el Proyecto de Estatuto de las Escuelas del Magisterio Primario, hecho que impidió la asignación de profesores a las mencionadas escuelas.

Transcurrido mes y medio desde los acontecimientos de noviembre, todavía durante la Asamblea Constituyente, se daba comienzo a una encuesta sobre la calidad de la formación, pedagógica y didáctica, de los profesores de la enseñanza primaria formados 1974-1975, bajo la sospecha de que se trataba de mera ideología política (Portugal, 13 de enero de 1976). Después llegó abril, otro abril, primero la Constitución y, después, el I Gobierno Constitucional. Se había definido el modelo de sociedad, una democracia representativa muy a la manera europea occidental, y, en la educación, prevalecería su definición jurídica (Correia, 2000). Mário Sottomayor Cardia, Ministro de Educación y Cultura (posteriormente, de Educación e Investigación Científica) condujo la educación y la enseñanza a través de un proceso de normalización, según la expresión que él mismo utilizó, cuyas medidas fueron objeto de enorme polémica y gran debate.

Tabla 3				
Plano de estudos das escolas do magistério primário (1976-1977)				
Área	Disciplinas	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Psicopedagógica	Pedagogia		3	
	Psicologia do Desenvolvimento	4	3	
	Psicopedagogia		2	
	Saúde	3		
	Sociologia	3		
Científica	Ciências da Natureza		2	
	Língua Portuguesa		3	
	Matemática	2	2	
	Introdução à Política		2	
	Noções de Linguística	3		
Expressões	Educação Física	3	2	
	Educação Visual	3	2	
	Literatura Infantil		1	
	Movimento e Drama	2	2	
	Música	2	2	
Situações Interdisciplinares	Actividades de contacto			
	Análise de Situações			7
	Prática Pedagógica		5	20
	Seminários a) b)	5		27
Disciplinas Optativas e Intervenção Escolar d)		2	1	3
Legislação e Administração Escolares				c)
<i>Total</i>		32	32	30

Legenda: a) 1º Ano: sobre temas optativos; b) 3º Ano: em alternância com a Prática Pedagógica e a Análise de Situações; c) Curso intensivo de um mês, aproximadamente, no último período letivo; d) A «título meramente exemplificativo»; 1. Disciplinas Optativas: Coro – Órgão, Viola, Flauta, Orquestra, Folclore, Jornalismo, Práticas Oficiais, Cinema e Fotografia, Teatro, Basquetebol, etc.; 2. Intervenção Escolar: Associação de alunos, Bar-Bufete, Cantina, Biblioteca, Secção de textos, Papelaria, etc. Fonte: ESEC, 1976-1977.

En septiembre de 1976, el ministro Sottomayor Cardia aprobó la propuesta del plan de estudios, anteriormente mencionada, «como base de trabajo» (Matos, 1978a, p. 40). En realidad, durante los meses anteriores y posteriores, hasta el comienzo del año lectivo de 1976-1977, se crearon las condiciones para la *normalización* del mencionado plan de estudios (Tabla 3), así como de la enseñanza normal primaria. Su ministerio actuó en el ámbito de los recursos humanos, de las asignaturas y de la oferta educativa.

En el ámbito de los recursos humanos se suspendió la continuación de las «experiencias pedagógicas» (Portugal, 29 de julio de 1976), hecho que determinó el regreso a las escuelas de origen o la rescisión del contrato de los profesores afectados. Tres meses más tarde se definen nuevas reglas de contratación de personal docente para las escuelas de magisterio primario (Portugal, 13 de octubre de 1976). Prevalció la definición jurídica de educación, lo cual tuvo como resultado la adopción del concurso público y documental como único procedimiento de contratación de profesores, y la definición de criterios de selección, en función de las habilitaciones y de las calificaciones. Opciones políticas que relegaron a muchos de los que habían impartido clase los últimos dos años en aquellas escuelas.

En cuanto al plan de estudios, en nombre de la Constitución, la disciplina de Teoría y Dialéctica de la Historia se sustituye por la de Introducción a la Política. Al mismo tiempo, por cuestiones presupuestarias, las disciplinas optativas pasaron a elegirse, exclusivamente, entre «asignaturas compensatorias del currículum normal (*sic*), como Agricultura, Pesca, Antropología Cultural, Moral y Religión Católica, etc.» (Pinto, 1977, pp. 13-16).

En el ámbito de la oferta educativa, se clausuraron los estudios de magisterio infantil existentes en las escuelas de magisterio primario (Pinto, 1977, pp. 120-121). Surgió así polémica y esta dio lugar a un debate ideológico profundo que enfrentó a los que defendían el *proceso revolucionario que se estaba llevando a cabo* y los defensores de la *normalización*. Ese curso, como no se cansó de denunciar Rogério Fernandes (1977, p. 149), el año lectivo comenzó a finales del primer trimestre de 1977, pero el tiempo de las «experiencias pedagógicas» en las escuelas del magisterio primario había llegado a su fin. Al año siguiente, el plan de estudios de las escuelas de magisterio primario, para el año lectivo de 1977-1978 ya no contemplaba las actividades de contacto, los seminarios y las asignaturas optativas, ni las actividades de intervención escolar (Portugal, 22 de agosto de 1977).

5. Conclusión

A partir de agosto de 1974, las escuelas de magisterio primario conocerán un periodo de renovación pedagógica, desde una perspectiva de desarticulación de la formación planificada por el Estado Nuevo y que, partiendo de una definición política de la educación, buscó la construcción de una escuela democrática en Portugal. La enseñanza normal primaria experimentó la participación de profesores y de profesoras, de alumnos maestros y de alumnas maestras, y los actores implicados asumieron las transformaciones del día a día como endógenas.

Otra perspectiva permite comprender un programa y una estrategia de teorización de la educación durante el periodo de la *crisis revolucionaria*, la *instrumen-*

talización, en contraposición a la *dinámica de bases*, que fomentaba la movilización a partir del Estado, del centro hacia la periferia. No obstante, también nos resulta evidente que la vía de la *instrumentalización* captó la fuerza y la energía de la *dinámica de bases*, en el sentido de la consecución de sus objetivos, tanto a través del condicionamiento previo del sentido de la movilización, como, por otro lado, a través de la evaluación de la pertinencia de las propuestas resultantes de la movilización y de la adecuación a sus fines.

Este periodo marca el crecimiento cualitativo del nivel formativo, con una profunda y radical transformación del plan de estudios, y en él también se asiste a un incremento del número de años de los estudios, que pasa a tres. Al mismo tiempo, las escuelas ven cómo se amplía su ámbito de acción, al pasar a impartir la formación para la educación infantil. Cabe destacar el carácter *experimental* e innovador de algunas iniciativas que, a nuestro parecer, aunque se encontraban ideológicamente marcadas y adscritas a un determinado periodo temporal, eran merecedoras de una consideración más atenta so pena de tirar el grano y *quedarse con la paja*, recurriendo a una metáfora empleada por uno de nuestros entrevistados. El periodo de las *experiencias pedagógicas* resultó demasiado corto para permitir su consolidación, para extraer de ellas conclusiones significativas o para imaginar, si quiera, que un periodo tan corto pudiera servir, para aquellos que lo vivieron, para extraer directrices lo suficientemente sólidas como para ponerlas en práctica. Además, las condiciones tan particulares que se vivían en aquel momento no facilitan ningún intento ni ensayo, más o menos ingenuo, de transposición.

El sentido (y el proceso) de renovación se verá truncado por el desenlace del enfrentamiento político-ideológico por el control del Estado favorable a la legitimidad electoral, que abrirá espacio a la definición jurídica de la educación y a la afirmación de la ideología democrática con la consiguiente *desideologización* curricular y la creciente juridificación de la educación, lo cual se reflejará en el ámbito del plan de estudios y en la preocupación por los principios de universalidad que habían legitimado la acción del Estado, llegando incluso a imponer un modelo igual para todas las escuelas.

6. Referencias bibliográficas

- (1979). Educar em Portugal. Mesa Redonda. *Raiz & Utopia. Críticas e alternativas para uma civilização diferente*, 9/10, pp. 55-133.
- Ambrósio, T. (1996). O sistema educativo: ruptura, desestabilização e desafios europeus. En Reis, A. (Ed.), *Portugal Contemporâneo*. Volume III (pp. 665-674). Lisboa: Alfa/Seleções Reader's Digest.

- Correia, J. A. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Oporto: Edições ASA.
- EMPA. (1975). Educação, Função e Factor de Socialização – Testemunho enviado pela Escola do Magistério Primário de Aveiro. *Escola Democrática*, 1, pp. 5-7.
- EMPA. (1976). Testemunho da Escola do Magistério Primário de Aveiro, Semanas de Campo – II – A continuação de uma experiência. *Escola Democrática*, 15, pp. 8-11.
- EMPP. (1976). 1975-1976 – Um ano de experiência pedagógica na Escola do Magistério Primário do Porto. *Escola Democrática*, 14, pp. 16-21.
- EMPP. (1976). A Escola do Magistério do Porto à procura da vida – Testemunho enviado pela Escola do Magistério do Porto. *Escola Democrática*, 8, pp. 4-6.
- ESE, IPC. (1974a). *Biblioteca da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra*. Coimbra (Portugal). «Roteiro da Experiência Pedagógica 'A Escola à Descoberta da Criança'», Escola do Magistério Primário de Coimbra.
- ESE, IPC. (1974b). *Biblioteca da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra*. Coimbra (Portugal). «Guião de Observação – atividades de contacto, Escola do Magistério Primário de Coimbra».
- ESE, IPC. (1974-1976). *Depósito da Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra*. Coimbra (Portugal). «Recibos, Outras despesas Correntes – Experiências Pedagógicas no âmbito do Cap.º 13, Art.º 1331, N.º 1».
- Fernandes, R. (1977). *Educação, uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ferreira, A. G., Mota, L. (2011). Memória(s) 30 anos depois. (Entre)vistas a pretexto da formação de professores no PREC. *Estudos do Século XX*, 11, pp. 71-85.
- Ferreira, A. G., Mota, L. (2013). A formação de professores do ensino primário durante a crise revolucionária (1974-1976). En Henriques, H. (Ed.), *Educação e formação de professores: história(s) e memória(s)* (pp. 79-83). Portalegre: Instituto Politécnico/Escola Superior de Educação.
- Gomes, R. (1977). *A Educação Democrática em Perigo, o bloqueio do MEIC*. Oporto: Limiar.
- Grácio, R. (1981). Perspetivas futuras. En Silva, M.; Tamen, M. I. (Eds.), *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, R. (1996). Problemas e perspetivas do ensino em Portugal. En Grácio, R. (Ed.), *Obra completa*. Volume III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Matos, M. (1978a). Escolas do Magistério Primário. Uma experiência apunhalada (I). *O professor*, 5, pp. 39-44.
- Matos, M. (1978b). Escolas do Magistério Primário. Uma experiência apunhalada (II). *O professor*, 6, pp. 37-42.

- Melo, A. (1979). 9 meses na DGEP. Uma educação feita por todos. *Raiz e Utopia*, 9-10, pp. 278-279.
- Mota, L. (2006a). *A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História*. Anexo I – Entrevistas. Tomo I. (Tese inédita de doctorado). Faculdade de Letras da Universidade, Coimbra.
- Mota, L. (2006b). *A Escola do Magistério Primário de Coimbra (1942-1989). Entre Ideologia, Memória e História*. Anexo I – Entrevistas. Tomo II. (Tese inédita de doctorado). Faculdade de Letras da Universidade, Coimbra.
- Mota, L., Ferreira, A. G. (2012). Instituições de Ensino Normal Primário Público em Coimbra (1901-1989). En Pintassilgo, J. (Ed.), *Escolas de Formação de Professores em Portugal* (pp. 149-204). Lisboa: Edições Colibri.
- Petrella, R. (1990). *Portugal – os próximos 20 anos. Reflexões sobre o futuro de Portugal (e da Europa)*. Volume VII. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinto, A. C. (2001). Enfrentando o legado autoritário na transição para a democracia. En Brito, J. B. (Ed.), *Revolução e Democracia – 2. O País em Revolução* (pp. 359-384). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Pinto, F. C. (1976). A formação dos professores nas Escolas do Magistério. *O Professor*, 11-12, pp. 14-15.
- Pinto, F. C. (1977). *Escolas do Magistério, reforma e contra-reforma*. Lisboa: Cadernos «O Professor».
- Portugal (10 de marzo de 1967). Decreto-lei n.º 47 587. *Diário do Governo*. I Série. N.º 59.
- Portugal (12 de septiembre de 1975). Despacho n.º 348. *Diário da República*. II Série. N.º 211.
- Portugal. (13 de octubre de 1976). Decreto-lei n.º 725/76. *Diário da República*. I Série. N.º 240.
- Portugal. (22 de agosto de 1977). Despacho n.º 115/77. *Diário da República*. II Série. N.º 204.
- Portugal. (31 de julio de 1975). *Planos de estudos das escolas do magistério; magistério primário e magistério infantil*. Despacho do Ministro da Educação e Cultura.
- Portugal. (31 de octubre de 1974). Despacho conjunto, dos Secretários de Estado da Orientação Pedagógica e da Administração Escolar. N.º 64/74.
- Santos, B. S. (1998). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)*. Oporto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal, 1970-1980, uma década de transição*. Oporto: Edições Afrontamento.

- Stoer, S. R. (1994). O Estado e as Políticas Educativas: uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, pp. 3-33.
- Stoer, S. R., Stoleroff, A. D., Correia, J. A. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 11-53.
- Stoer, S., Barbieri, H. (Orgs.). (1999). Diálogos sobre o vivido. Formação de professores e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Deveríamos ou não ter saudades das Escolas do Magistério Primário? *Educação, Sociedade & Culturas. Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, 11, pp. 165-204.
- Teodoro, A. (2001). *A construção das políticas educativas. Estado, educação e mudança social no Portugal contemporâneo*. Oporto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (Ed.). (2002) *As políticas de educação em discurso direto (1955-1995)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.