

LA ESCUELA DE FORMACION DEL PROFESORADO «BLANQUERNA»: UNA EXPERIENCIA DE EDUCACION PERSONALIZADA

Ramón FARRÉS y Francisco RIU

1. LAS ESCUELAS DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B.: NUEVA ETAPA

A lo largo de los últimos años, nuestra Patria ha conocido diversos tipos de escuelas destinadas a preparar los futuros maestros. Cada escuela acomodaba su ser y su hacer a los distintos «planes de estudios» que se presentaban (Plan 50, Plan 67, Plan «universitario»); y, a medida que éstos se hacían más exigentes, las escuelas de formación de maestros —Escuelas Normales— iban ganando en «seriedad» y en importancia dentro del conjunto de los Centros de Estudios.

La Ley General de Educación de 1970 elevó las escuelas de formación de maestros al nivel de Centros Universitarios y situó su actividad en un nuevo contexto. Su función ya no es la de preparar maestros para la Escuela Primaria. De sus aulas han de salir educadores para los nuevos Centros de Educación General Básica, ciclo educativo que nació ambicioso y prometedor, con la Ley General de Educación, y que —digámoslo de paso— la ausencia de una política educativa coherente y constante lo ha dejado muy por debajo de sus posibilidades.

Es evidente, no obstante, que una Escuela de Formación del Profesorado de Educación General Básica, concebida según los planteamientos de la Ley General de Educación, debe estructurarse de tal modo que su manera de ser y su forma de hacer respondan a los objetivos por la misma Ley asignados, objetivos que están en función, naturalmente, de lo que a la Educación General Básica se pide.

Repasando la Ley General de Educación leemos en sus artículos 15 y 16:

«La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno.»

«En la Educación General Básica la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva.»

A la luz de estos planteamientos es natural señalar que una de las más importantes innovaciones de la reforma educativa y, por consiguiente, de la nueva orientación de la Educación General Básica, es «la educación personalizada, que implica una individualización del tratamiento educativo, un desarrollo

de los aspectos sociales de la personalidad a través del trabajo en equipo y de efectivas relaciones en la vida comunitaria del centro, agrupaciones flexibles de los alumnos que faciliten su participación en actividades de grupo y promoción del estudiante respetando el principio de un programa continuo» (E.G.B., 2.^a etapa, «Nuevas Orientaciones». Introducción).

La antigua Escuela Normal hubo de plantearse, pues, un dilema. La opción que hiciera podría suponer la transformación total de su organización, de su metodología y, si quería llegar hasta las últimas consecuencias, la de su propia concepción como escuela. El dilema era sencillo: o seguir con la estructura clásica de la Escuela Normal, de enseñar, cambiando simplemente el plan de estudios, o bien convertirse en un lugar de vida y de trabajo, en donde profesores y alumnos crean un clima de convivencia y de relación en el que se hacen posibles las exigencias de la personalización señaladas por la pedagogía de hoy y en donde, a la vez, se encuentran personas y medios que ayudan a la maduración del alumno como futuro educador de esa nueva escuela que debe responder a las necesidades de la nueva sociedad en este tiempo de rápido cambio.

La Escuela de Formación del Profesorado «Blanquerna» nació, entonces, de la fusión de tres Escuelas Normales de la Iglesia, de la provincia de Barcelona, en las que ya se había hecho esa segunda opción de acuerdo con las reflexiones tenidas durante los cursos de actualización del profesorado de Escuelas Normales, programados por el CENIEC.

Es nuestro deseo exponer aquí brevemente los criterios que guiaron la transformación de la escuela, los pasos dados, los obstáculos encontrados y los resultados que se van alcanzando. No hemos llegado a la perfección y todavía estamos lejos de lograrla, pero seguimos convencidos de que la opción tomada sigue siendo buena y de que vale la pena mantener la ilusión por hacer de nuestra escuela un lugar de personalización educativa.

2. OBJETIVO DE ESTAS ESCUELAS: FORMAR EDUCADORES

En nuestra sociedad la educación es hoy un tema que despierta interés general. No todos, evidentemente, asignan a la educación cometidos iguales, aun utilizando la misma palabra. Aceptemos aquí, sin más, que el fin auténtico de la educación es el desarrollo de la personalidad del alumno, el despertar y hacer crecer todas sus posibilidades hacia todas las vertientes.

Para que esto sea posible hay que aceptar previamente el hecho de que la personalidad de los alumnos es diversa, ontológicamente distinta, ya que cada uno de ellos nace y crece como un ser singular y distinto. Dice a este respecto Víctor García Hoz: «Constitutivo de la esencia de la persona es la singularidad, que implica no sólo separación real y diferenciación numérica, sino distinción cualitativa en virtud de la que cada hombre es quien es, diferente de los demás». (Víctor García Hoz, *Educación personalizada*, CSIC. Madrid, 1970, pág. 23.)

Educación, pues, supone hacer un esfuerzo de atención para con cada uno de los alumnos. En primer lugar, para conocerle. Y, luego, para orientarle en el proceso de maduración de su personalidad, una personalidad que se abre a la sociedad en la que vive y a la que sirve.

Y el tipo de hombre que nos proponemos educar —que se eduque— es criterio definitorio que condiciona todo posible proyecto educativo. Este deberá

tener siempre como principal preocupación la consideración de la persona, en toda su complejidad. La auténtica educación, al llamarse personalizada, pretende subrayar precisamente esto: brota de la persona, se fundamenta en ella y quiere lograr su plena realización.

Nuestra escuela quiere responder, en la medida de sus limitadas posibilidades, a esta exigencia de la educación, y, aunque el lograrlo siga siendo un ideal lejano, no dejamos de plantearnos continuamente cuanto supone este compromiso. Creemos que los alumnos que han hecho personalmente la opción de educadores tienen derecho a encontrar en la escuela unos criterios educativos claros, y han de saber comprender que la limitación que supone el número de alumnos, las deficiencias del profesorado, la pobreza de medios, etc., aunque dificultan la labor no la desvirtúan.

3. UN CLIMA QUE HAGA POSIBLE LA AUTOEDUCACION

Educar es un arte que exige, como todo arte, vocación e ilusión. El alumno que se prepara para educador ha de encontrar en su camino alicientes y estímulos que permitan cultivar su vocación y mantengan viva su ilusión. Ambas cosas piden a la Escuela de Formación del Profesorado un clima de espontaneidad, de libertad y de estímulo, no siempre fácil de lograr.

Al propio tiempo, el alumno debe ser consciente de que él es protagonista de su propia formación, que es él quien se educa haciéndose educador. Esto exige que se encuentre en un ambiente que favorezca su creatividad, en el momento de planificar y orientar el propio trabajo. Darle las cosas hechas o imponerle unos criterios rígidos equivaldría a mutilar su libertad y, por tanto, a dificultar su autoeducación. Los profesores de la escuela saben muy bien esto y, cada uno, según sus posibilidades, pretende ser consecuente, aunque no resulta siempre fácil, y los propios alumnos lamentan los fallos. Guiar sin imponer, motivar sin manipular, estimular sin engañar, orientar sin «encarrilar»: he ahí la difícil tarea de un educador. Y he ahí, también, la esencia de su arte.

Pablo VI ha dicho: «La capacidad del alumno para desarrollar su propia personalidad procede de ese arte extractivo, propio del educador, arte que se llama justamente educación, arte que guía la expansión lógica, pero libre y original, de las virtuales cualidades del alumno.» (Pablo VI, Homilía pronunciada con ocasión de la beatificación de don Miguel Rúa, 29-10-72. «Osservatore Romano», 30-31, octubre 1972). Guiar el crecimiento, la maduración, pero sin bloquear la libertad; orientar a todos respetando la originalidad de cada uno, de modo que cada uno pueda ser él mismo. No es ciertamente fácil.

Paulo Freire acusa a ciertos sistemas educativos de una contradicción fundamental en las relaciones educador-educando, que él llama «verticales» y que atribuye a una concepción «depositaria» y antidialógica de la educación. Sus postulados serían los siguientes:

- a) El educador educa, los educandos son educados.
- b) El educador sabe, los educandos no saben.
- c) El educador piensa, los educandos son pensados.
- d) El educador habla, los educandos escuchan dócilmente.
- e) El educador crea disciplina, los educandos son disciplinados.
- f) El educador escoge y manda lo que escoge, los educandos siguen lo que él prescribe.

- g) El educador traza los programas, los educandos se adaptan a ellos.
- h) El educador hace, los educandos creen que hacen.
- i) El educador identifica la autoridad del saber con la autoridad funcional, que aparecen en forma de antagonismo ante la libertad de los educandos; éstos deben adaptarse a sus determinaciones.
- j) El educador es el sujeto del proceso educativo, los educandos son simples objetos.

Como alternativa de esta educación «depositaria», él presenta una educación «problematizante», dialógica, crítica, creativa, según la cual los educandos se convierten en investigadores críticos, en diálogo con el educador, que es, a su vez, también investigador crítico, y así desarrolla su capacidad de captar y comprender el mundo. (Cf. P. Freire, *La pedagogía degli oppressi*. Mondadori,

Milán, 1971, págs. 83-97.)

Hemos traído aquí estas ideas porque la Escuela de Formación del Profesorado debe poner a los alumnos en situación de adoptar una nueva actitud ante el hecho educativo. A lo largo de estos últimos años, hemos constatado, curso tras curso, que gran número de los alumnos que inician sus estudios en la escuela tienen del maestro, del estudio, de la vida en la escuela, unas ideas que responden claramente a un concepto de «educación impositiva» (!?). Vienen a aprender lo que se les enseñe y esperan se les enseñe todo lo que deben aprender. Ha sido frecuente que, los primeros días de su estancia en la escuela, los alumnos pregunten: «Y ahora, ¿qué toca?». Su sorpresa ha sido grande cuando, en más de una ocasión, han recibido por respuesta: «Lo que quieras.»

4. LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA «BLANQUERNA»

Los caminos del «ser» deben aprenderse a partir del «saber» y del «saber hacer». La Escuela «Blanquerna», que había iniciado algunas experiencias de renovación pedagógica en la línea personalizadora, juzgó, en lógica bien simple, pero comprometida, como más arriba hemos apuntado, que para alcanzar un aprender integral debía facilitar al alumno el «vivirlo» y experimentarlo a lo largo de su estancia en la escuela.

Un número reducido de alumnos en los primeros años y la dedicación entusiasta del profesorado facilitó la maduración de una experiencia que necesariamente debía partir de los tanteos y reflexión constante de los protagonistas: profesores y alumnos. No resultaba fácil acomodar los principios organizativos y los propios locales y medios, ya que unos y otros estaban en juego según unas bases experimentales de muy distinta concepción.

Para los alumnos supuso un buen espaldarazo el éxito (?) conseguido en las siempre temidas reválidas de final de estudios del Plan 67. Porque siempre existió la duda: Pero este nuevo método, ¿«sirve» para los exámenes? Se tenía conciencia de realizar efectivamente trabajo, se trabajaba a gusto y «se hacían» muchas cosas. Pero..., ciertamente, no parecía que el profesor «explicara» mucho, ni que los alumnos pretendieran memorizar. Y aquellas pruebas de reválida, ¿no eran pruebas de memoria?

Ahora podemos decir que la escuela ha sido conocida y apreciada gracias a la propaganda inconsciente de los propios alumnos. Ha ido creciendo, muy

rápidamente, mientras se lo ha permitido el cascarón del edificio. Y quizá esto ha sido la salvación de la propia escuela. Porque un clima educativo supone un ambiente de relación y convivencia que permita y favorezca el trato personal entre profesores y alumnos. Y el número de alumnos es factor decisivo. Son ahora 550 los alumnos, cuando la opción pedagógica había señalado 500 como número máximo. Si las paredes no hubieran dicho «basta», ¿habríamos tenido coraje para negar la entrada a otros 300 alumnos que este año han acudido a la escuela pidiendo formalizar la matrícula?

Veamos ahora, rápidamente, algún detalle concreto: ¿Cómo concebimos el trabajo en la escuela? ¿Qué aspectos organizativos han cambiado sustancialmente?

4.1. La programación del trabajo

Programar es establecer los objetivos del trabajo en la escuela y las distintas actividades individuales o colectivas ordenadas a conseguir los objetivos.

La programación del curso, por parte del profesor, supone la elección de temas o núcleos amplios, de modo que cada asignatura queda estructurada en diez o quince grandes temas. Cuando, en anteriores situaciones, el programa venía señalado por el Ministerio, al profesor correspondía el análisis del mismo y la formación de unos núcleos temáticos que se acomodaran a los cuestionarios oficiales. La experiencia y el saber del profesor entran ahora en juego para seleccionar los núcleos dinámicos y más fundamentales de la asignatura. Se da un margen a la creatividad, necesaria si se quiere salir al paso de las necesidades de los alumnos y a las exigencias del contexto sociopedagógico en que se encuentra la escuela.

Siempre ha sido enriquecida la intervención de los propios alumnos en el momento de programar las diversas asignaturas. Les falta, sin duda, la experiencia en el arte de programar e, incluso, un conocimiento suficiente de los contenidos de la asignatura. Pero si el profesor logra ofrecer una panorámica suficientemente rica de las posibilidades que ofrece la asignatura, los alumnos pueden sentirse coprotagonistas en la programación al seleccionar los temas con la ayuda del profesor. Y así aprender ellos a programar. Y, así también, se sienten comprometidos a lo largo del curso para lograr, con su trabajo, mantenerse fieles al programa fijado que ya no tiene la etiqueta de lo «impuesto», sino el valor de lo escogido.

Es importante la coordinación de los diversos profesores de un mismo curso a la hora de programar. El integrar en una misma programación aquellos temas que, desde diversas perspectivas, pueden ser objeto de estudio en asignaturas diversas, reduce el trabajo y propicia visiones unitarias interdisciplinarias mucho más profundas y ricas. La labor departamental tiene aquí un buen centro de interés.

A la programación global de la asignatura sigue el trabajo más delicado y difícil por parte del profesor: la elaboración de *Guías Técnicas de Trabajo*, que pretenden motivar y orientar al alumno y al grupo. Si el trabajo debe centrarse en el alumno, y si lo que realmente interesa es que él pueda trabajar orientada y eficazmente, es evidente que la función del profesor es ponerle en condiciones de realizar ese trabajo. La preocupación del profesor no es «dar clase», sino preparar el trabajo de los alumnos. Este es el sentido de la *Guía*: orientar al alumno para que su actividad tenga un rumbo y no se quede en mera

acción. Toda *Guía* debe ser flexible, para que cada alumno pueda acomodarla a su propia situación y para que, al mismo tiempo, permita y sugiera diversos niveles de profundización. A través de la *Guía*, el profesor da las orientaciones bibliográficas oportunas, motiva la investigación sobre ciertos aspectos del tema, orienta el diálogo en el grupo de trabajo, etc.

Más, la *Guía* no puede ser tan meticulosa ni detallada que caiga en un dirigismo que aprisione y paralice. Será diversa para los alumnos de primer año, a los que ayudará a «entrar» en el método de trabajo personal adecuado —leer, descubrir, consultar, sintetizar, experimentar, criticar...— hasta dotarle de un dominio en el manejo de los libros, los laboratorios y en el uso de sus diversas capacidades intelectuales, evitándole que «se pierda» en un mundo de libros y medios todavía desconocido.

A medida que el alumno va mejorando sus técnicas y se va introduciendo en la asignatura, la *Guía* puede ser más flexible y amplia y, gradualmente, puede sugerir actividades complementarias —individuales o de grupo— que permitan una ulterior profundización.

Es notoria la capacidad de independencia en el trabajo y de ampliación de contenidos que logran los alumnos a partir del segundo año. La disponibilidad del profesor y su «saber hacer» pueden permitir, y se da en realidad, que los alumnos de tercer año puedan, dentro de una misma materia, trabajar aspectos muy diversos en amplitud y en temática.

El momento más difícil para el profesor es el primero, porque ha de orientar el trabajo de alumnos que no conoce. Es preciso, entonces, un esfuerzo de tanteo y hasta correr el riesgo de algún fracaso. No importa, en esos momentos iniciales, la aparente pérdida de tiempo ni que el alumno se encuentre un poco perdido mientras busca su camino. Una vez lo haya encontrado andará por sus propios pasos, firme y decidido. Y con la sensación de que es él, libre y capaz, quien hace camino. Esto le da satisfacción.

Si se da madurez y progreso en la técnica se dará sin duda una dinámica propia en cada curso. En momentos de revisión, profesores y alumnos han llegado a curiosos descubrimientos: la estructuración del trabajo, la flexibilidad, el ritmo, la intensidad se han concretado de diversas maneras, según los niveles o años.

4.2. La actividad del alumno

Estamos, sin duda, asistiendo a una valoración del viejo principio de actividad.

Teóricamente, siempre se ha admitido su valor: el educando es el agente principal de la propia educación, y un «agente» no puede ser «pasivo». El principio de actividad es elemento básico para el logro de unos objetivos individualizadores y socializantes. Solamente en un ambiente de «métodos activos» el alumno alcanza su pleno rendimiento, al encontrar los medios que precisa para ejercer sus posibilidades.

Pero, sobre esto, se pueden tejer bonitas teorías. El alumno, universitario o no, tiene también momentos de «alergia al trabajo». Es aquí donde juegan un papel importante el clima de la escuela, las posibilidades de opción personal y la fuerza estimulante del grupo.

El alumno y el grupo programan su actividad para cada momento concreto, lo que favorece el estímulo. Sólo los encuentros colectivos con el profesor condi-

cionan estas posibilidades de iniciativa personal. Y aun estos encuentros se programan, con frecuencia, previo acuerdo entre profesor y delegados de curso.

Se concibe así la escuela como un lugar de trabajo, en el que pueden coincidir todas las posibilidades simultáneamente, y cada alumno y el propio grupo deben hacer su horario y escoger el adecuado lugar de trabajo según la actividad a realizar.

Es evidente, por otra parte, que sólo será posible esta actividad, por parte de los alumnos, si éstos encuentran en la escuela los medios adecuados: bibliografía, material experimental, espacios diversos, etc. Esta ha sido una continua preocupación por parte del profesorado y del equipo directivo. Y, a pesar de las limitaciones de medios, también éstos han practicado el viejo principio de actividad: los diversos departamentos han ido enriqueciendo su propio material, y la escuela, por la distribución de sus locales, ha logrado convertirse en un gran «laboratorio», aunque todavía nos queda mucho por hacer. El trasiego continuo de alumnos por los pasillos y escaleras puede desorientar al «forastero» que visita la escuela. Pero será sólo la primera impresión. Luego, observará que se trata de cambios de ocupación, con libros y papeles bajo el brazo, grupos que se hacen y deshacen, alumnos que esperan para entrar en un local todavía ocupado, reuniones por todas partes. Y siempre, claro está, queda tiempo para el descanso, el refresco y la conversación informal en el bar...

4.3. Actitud y dinamismo del grupo de trabajo

El grupo de trabajo está constituido por profesores y alumnos. No hay dos grupos, sino un grupo único que se constituye y organiza su dinámica de cara a conseguir los objetivos educativos propuestos. El profesor se sitúa en el mismo plano de los alumnos, trabaja con ellos y les orienta siempre en la búsqueda, que es la entraña del universitario.

Los grupos de trabajo tienen cierta flexibilidad en su composición, lo que permite que cada alumno se relacione e intercambie el fruto de su trabajo con compañeros diversos, aunque, evidentemente, se dé el grupo habitual. El grupo permite y favorece la apertura a los demás: el ejercicio del diálogo, la valorización de la propia palabra y de la de los demás, el compartir la crítica, el ejercitar la participación, etc.

Las diversas experiencias de estos últimos años nos han llevado a desaconsejar el trabajo en grupo, entre los alumnos de primer año, hasta después de bien entrado el segundo trimestre. El motivo es sencillo: para conseguir cierto fruto, en el trabajo en grupo, y la consiguiente satisfacción que se hace estímulo, es preciso cierto dominio de las técnicas de trabajo personal. Es la aportación de cada alumno la que da riqueza al grupo y sentido al intercambio. Así, es posible concebir el grupo de trabajo como un complemento de la labor personal al permitir la reflexión sobre puntos previamente estudiados, o al favorecer el estudio global de un tema, desde perspectivas diversas. En la *Guía Técnica* los alumnos deben encontrar, para cada tema, alguna orientación para el intercambio y la reflexión en grupo.

Cabe distinguir el grupo, como lugar de aprendizaje, del grupo, como encuentro de amistades. Este es lugar de interrelación humana. En el primero, se comparte, se consulta, se dialoga sobre temas de estudio, y puede ser valorado como aprendizaje socializado. El grupo merece ser atendido en sus dos aspectos,

y la experiencia confirma la posibilidad de esta doble visión, sumamente rica y profunda.

Los alumnos de primer año tienen ocasión de hacer algún ensayo previo al grupo: el trabajo en equipo. Es la reunión ocasional y temporal de varios alumnos para realizar conjuntamente una tarea determinada, como puede ser visitar el centro «X» y elaborar un informe para presentarlo a los compañeros, preparar y realizar una encuesta, recoger y sistematizar unos datos, etc. Estos trabajos facilitan una comunicación entre el grupo-curso-especialidad.

El grupo, a su vez, es pieza importante en el engranaje de la participación. A través de los grupos surgen los consejos de curso y los delegados. Y como a participar se aprende participando, se juzga de vital importancia el que los alumnos formen parte de los diversos organismos asesores y de dirección de la escuela. El proceso de integración no deja de ofrecer dificultades, pero también aquí, como en tantos otros campos, se hace camino al andar.

4.4. El tiempo

Ha sido imprescindible romper con la tradicional distribución de tiempos en la escuela. Un horario detallado para las diversas clases y actividades mata toda posible espontaneidad y dificulta el ritmo del trabajo, tanto del alumno como del grupo. Además, concebido el trabajo del alumno y de los grupos con unas características propias, la distribución de tiempos debe hacerse, evidentemente, en función de este trabajo.

Distinguimos así entre el tiempo del alumno y el tiempo del profesor.

El alumno debe disponer de tiempos en los que libremente pueda organizar su trabajo personal, según las orientaciones que le sugiera la *Guía Técnica de trabajo* y según su propio ritmo. La mayor parte de su «jornada laboral» deberá dedicarse a este tipo de trabajo, distribuido según lo exijan las diversas asignaturas. En la propia escuela se dispone de un local, amplio y adecuadamente dotado de mobiliario, para que los alumnos puedan sacar el máximo provecho de este tiempo.

Y debe darse también un tiempo para el trabajo colectivo a diversos niveles: grupos pequeños, sin profesor habitualmente, grupos medianos para puestas en común, lecciones colectivas, etc.

El profesor, por su parte, dedica a la escuela el tiempo asignado oficialmente a cada materia (las clásicas horas lectivas) y el tiempo de dedicación complementaria. Buena parte de este tiempo quedará empleado en encuentros con los diversos grupos de alumnos o en diálogo personal, según los casos. Las puestas en común, que él habitualmente dirigirá, tienen diversa significación y tiempo, según la materia. Pueden exigir, en ocasiones, un tiempo superior a los 90 minutos. Para lograr la máxima flexibilidad en la distribución de estos tiempos por parte del profesor, la distribución horaria se ha hecho a base de módulos de dos horas, fácilmente desglosables según las actividades.

Cada profesor dispone también de facilidad para organizar su dedicación complementaria y así participar en las reuniones de departamento, preparar el trabajo de los alumnos, evaluar la marcha de la asignatura, disponer los trabajos de laboratorio, etc.

La experiencia nos ha aconsejado señalar un cierto ritmo dirigido para los alumnos de primer año. Así, las *Guías de Trabajo* sugieren actividades a desarrollar en períodos de tres semanas, y a lo largo de este tiempo, el profesor dis-

tribuye el trabajo y los encuentros con los alumnos, según una dinámica adecuada: alguna clase expositiva para todo el grupo; encuentros breves de grupos pequeños para una «toma de contacto» sobre lo que se va haciendo y para salir al paso de las dificultades que surgen; algunas puestas en común, que según el número de alumnos podrán ser hasta tres distintas, etc. Es natural que los alumnos de primero necesiten más de la ayuda del profesor en el momento de planificar una adecuada distribución del tiempo.

Los diversos grupos de trabajo gozan de plena autonomía para organizar sus encuentros y es interesante detenerse a observar el tablón de anuncios, propio de cada curso: en un bello desorden aparecen, en variedad de dimensiones y coloridos, convocatorias de todo tipo, por iniciativa de alumnos y de profesores, para grupos numerosos y para encuentros individuales con el profesor, para actividades paraescolares e iniciativas de las más variadas características. Realmente se dan todas las posibilidades. El tiempo está en función de las personas y sus intereses.

4.5. Los espacios

Si para la distribución de tiempos hemos roto moldes, para organizar los espacios ha sido preciso aguzar la inventiva hasta el extremo, dentro de las posibilidades de adaptación de un antiguo edificio que ha demostrado una gran capacidad de transformación. En esta adaptación, que ha pasado por diversas etapas, según exigencias del alumnado y la capacidad de riesgo económico, se ha seguido un único criterio: facilitar el trabajo del alumno en sus diversas modalidades. Y creemos haber conseguido al máximo el aprovechamiento de la superficie disponible. Tratándose de un sencillito edificio de base rectangular y cuatro plantas es fácil esquematizar, a grandes rasgos, la distribución de espacios según plantas y finalidades:

- *Planta baja*: Despachos habituales, bar, los tres laboratorios de Ciencias Experimentales, gimnasio, taller de Expresión Plástica y depósito de libros. Este último es lugar de interés especial, muy accesible y en lugar céntrico. Al entrar, los alumnos recogen el material bibliográfico que van a precisar para el trabajo. Se va convirtiendo gradualmente en un rico centro de documentación. Los alumnos acuden a él cuantas veces lo necesitan y, al acabar el trabajo, todo el material vuelve a su lugar. Una tarjeta de lector permite, en los fines de semana, utilizar los libros incluso fuera de la escuela.
- *Planta primera*: Su función propia es la de ofrecer lugares de encuentro para grupos medianos y pequeños con los profesores, y están distribuidos según especialidades o departamentos: Ciencias de la Educación, Filología, Ciencias Humanas, Matemáticas, Expresión Musical, etc.
- *Planta segunda*: Podemos llamarla planta de los alumnos. En ella se puede realizar trabajo que no precisa profesor: trabajo personal en amplias salas que permiten acoger a un tercio del alumnado de la escuela, con mobiliario especialmente concebido para tal función, o trabajo en pequeños grupos para el intercambio, consulta, etc.
- *Planta tercera*: Está dotada de amplios espacios para las sesiones de gran grupo y lecciones colectivas, con facilidad para el uso de medios audiovisuales, auditorio para proyecciones cinematográficas o conferencias, etcétera.

Distribuidos por las diversas plantas se encuentran los lugares de reunión y trabajo para los profesores de los diversos departamentos y los despachos de los tutores.

Por tratarse de un edificio de pequeñas dimensiones, los diversos espacios quedan muy al alcance de profesores y alumnos y permiten que, unos y otros, acudan con facilidad a los locales más adecuados para el tipo de trabajo que queieran realizar.

Podría parecer que la distribución de espacios es indiferente y que afecta poco a la metodología. En nuestro caso creemos que su influencia es trascendental y estamos convencidos de que la dinámica de la escuela depende, en gran parte, de la realidad de unos espacios que por sus dimensiones y por su situación faciliten y favorezcan los diversos tipos de trabajo.

4.6. Las tutorías

Todo intento de personalización exige, como premisa, el conocimiento del alumno en los diversos aspectos de su personalidad, porque personalizar es responder a las exigencias de maduración de estos diversos aspectos. Y entendiéndolo que el futuro educador no puede limitar el campo de intereses en la escuela a lo estrictamente intelectual y didáctico, ha de encontrar en ella personas y medios que le permitan la atención y dedicación a otras facetas educativas.

La persona del tutor puede jugar aquí un papel de extraordinario interés. Y ésta fue una de las primeras opciones que se tomaron en la escuela. El régimen de tutorías debería permitir que todo alumno se sintiera acogido tal y como es y acompañado en el proceso de aprendizaje y autoformación para educador.

Así cada grupo de alumnos tiene su propio tutor, escogido entre los profesores que tienen más dedicación al grupo (9 en total para los 9 grandes grupos; 3 por curso). Y se pide al tutor que, a través del conocimiento de sus alumnos individualmente y como grupo, actúe como animador en el proceso educativo. La atención individual se refiere al proceso en las diversas asignaturas, a la integración en el grupo pequeño y mediano, a la solución de posibles problemas personales que afecten al trabajo en la escuela. La atención al grupo grande pretende encauzar, de acuerdo con los delegados del propio grupo, las actividades que surgen por iniciativa de los alumnos o que suscita su sensibilidad educativa. Este aspecto de la labor tutorial sigue presentando, de hecho, sus dificultades, y hemos de confesar que cuesta llevar a la realidad lo que a nivel de ideas es fácil de formular. Un motivo de queja por parte de unos y otros profesores y alumnos— se centra en la excesiva preocupación por el estudio que, al polarizar la atención de todos, imposibilita la programación y realización de otras actividades a las que se vinculan otros aspectos formativos de convivencia, creatividad, integración social, sensibilidad a problemas sociopolíticos, intercambio con otros centros, actividades paraescolares en general, salidas culturales o simplemente distensivas. La labor de los tutores y de los delegados de alumnos tiene todavía mucho camino por delante.

Otro aspecto que queda asumido por los tutores es el de la evaluación del proceso educativo, tanto por lo que se refiere al grupo como a cada alumno individualmente considerado. En este sentido es el tutor quien preside las sesiones de evaluación del propio grupo, quien orienta la acción de los profesores en su trabajo docente, según la situación concreta del grupo de alumnos, quien

informa a cada alumno en particular comentando el parecer de los diversos profesores y buscando caminos de solución a los posibles problemas que en este campo se presentan. Lograr que el tema evaluación deje de ser conflictivo y «angustioso» depende, sin duda, de la habilidad de los tutores y de las posibilidades que tengan de llegar a los diversos profesores y a los propios alumnos.

Podemos decir, pues, que en nuestra escuela vinculamos a la labor tutorial gran parte de la vida del centro. Y las posibilidades aumentan, a medida que los tutores van adquiriendo experiencia y los alumnos van viendo en la acción del tutor una ayuda constante.

Los diversos tutores tienen ocasión de intercambiar experiencias en la Comisión de Orientación, cuyo responsable, elegido por los mismos tutores, forman parte de la Junta de Gobierno de la escuela y de la Comisión de Estudios, formada por los Jefes de Departamento. Tiene así ocasión no sólo de hacer llegar la voz de los tutores a estos organismos, sino también de ofrecer su colaboración en la coordinación de las actividades de todo tipo que tengan lugar en la escuela.

4.7. Los objetivos por años

A la exposición sucintamente presentada que precede responde la opción de unos objetivos concretos hecha por el equipo de tutores en las reuniones preparatorias del curso. Esta opción pretende buscar una gradualidad en el proceso educativo y responder a la real diversidad entre los diversos grupos de alumnos, diversidad provocada en gran parte por el tiempo de permanencia en la escuela. En efecto, no se puede pedir a los alumnos de primer año aquello que espontáneamente pueden dar los de segundo o tercero, tanto por lo que hace referencia a métodos como a actitudes. He aquí estos objetivos por años:

- *Primer año:* Durante el primer año se pretende subrayar de modo especial la personalización. Se intenta el conocimiento de cada alumno como persona individual para favorecer en todos los aspectos el desarrollo de su singularidad. Al mismo tiempo, se favorece la integración de los alumnos en el estilo de la escuela para que el medio sea instrumento eficaz de autoformación.

Este enriquecimiento personal prepara al alumno para una participación activa en la vida de la escuela. Para que progresivamente conozcan las posibilidades de representatividad y accedan a los cauces de participación correspondientes se les facilitará la información necesaria.

En este primer año se atenderá fundamentalmente al trabajo individual y al perfeccionamiento de las técnicas de estudio, de forma que el alumno vaya avanzando en la investigación personal y en el trabajo en equipo.

El progresivo conocimiento de sus compañeros y profesores, fruto del cotidiano quehacer y de comunes objetivos, sentará las bases de la convivencia, que la escuela se fija como uno de los fines a conseguir por los miembros de la Comunidad Educativa.

- *Segundo año:* El trabajo en equipo constituye un medio excelente para la concreción y vivencia de los principios de la socialización en el campo

pedagógico. Las interrelaciones que se establecen entre los componentes del grupo fomentan la comunicación, con el consiguiente enriquecimiento de la persona.

Los grupos, tanto en su constitución como en su funcionamiento, responden a un ritmo progresivo y gradual. Conscientes de ello, los alumnos y profesores de segundo año procurarán descubrir y respetar los rasgos específicos de cada grupo, tendiendo a preparar a los alumnos para formas a la vez más responsables y flexibles, como son los «contratos de trabajo».

Los grupos, sin embargo, no deben ser cerrados. Cada curso debe tener su fisonomía propia, compartida por todos sus componentes. Con este fin conviene promover los encuentros, las interrelaciones y convivencias a nivel de grupo mediano y grande.

El grupo, como célula básica no solamente de trabajo sino de encuentro y vida, debe sentirse también comprometido a una participación real y dinámica en la escuela. El grupo ofrece la posibilidad de intercambio de pareceres, de reflexión compartida, de compromiso común ante circunstancias que exigen creatividad o decisión en la vida del estudiante frente a circunstancias internas o externas al propio centro.

— *Tercer año:* En este último curso de estancia en el centro se pretende que el futuro profesor de E.G.B. sea capaz de hacer su síntesis personal acerca de la idea de educación, de estilo pedagógico, etc., de forma que se encamine a la maduración de unas actitudes concretas de responsabilidad profesional y de compromiso ante el niño y la sociedad.

Se procurará también encaminar a los alumnos de tercer año a una intensa participación en la gestión de la escuela. De alguna manera su compenetración con ella y su experiencia serán orientadoras y animadoras de la marcha de la misma, tanto en su relación con los otros cursos como en su directa colaboración con los organismos del centro.

La forma de trabajo será básicamente flexible y abierta. El compromiso que se contrae con el «contrato de trabajo» permite tanto el ejercicio de la responsabilidad como el desarrollo de aspectos cognoscitivos y técnicos que el alumno determina partiendo de sus necesidades o apetencias y de acuerdo con el profesor que orientará debidamente la elección.

4.8. ¿Resultados?

La necesariamente breve e incompleta descripción de una experiencia que se vive día a día podrá ser fácilmente, y con razón, calificada de acientífica y subjetiva. Las variadas circunstancias provocadas por cambio de programas, crecimiento notorio del número de alumnos, readaptación del edificio «sobre la marcha», incorporación de nuevos profesores han sido factores que nos han permitido «vivir» en profundidad los principios y objetivos que la escuela se ha ido formulando desde sus inicios. Pero son, a su vez, limitaciones que dificultan la investigación continuada y rigurosa.

Dos aspectos podrían ser objeto de estudio: la formación de actitudes en el aspirante a la docencia y la educación, y el adiestramiento en la metodología personalizada. Quizá ahora ya es posible preparar este estudio para el que, evi-

dentamente, se necesita una perspectiva que sólo pueden dar unos años de experiencia continuada.

Aquí, y como impresión primera, podríamos señalar algunos aspectos que son significativos:

- *Gusto por el trabajo*: Es algo que llama poderosamente la atención. Superadas las dificultades primeras, los alumnos se entregan al trabajo con ilusión. Y el interés por la clásica nota o calificación que sigue siendo preocupación en los primeros meses de estancia en la escuela, va siendo sustituida gradualmente por el gusto y la ilusión que despierta el propio trabajo.
- *Sensibilidad educativa*: Quienes valoran este aspecto son los responsables de las prácticas de enseñanza y los directivos y profesores de los centros de E.G.B., a los que acuden los alumnos para la realización de sus prácticas como maestros y educadores. Demuestran una especial disposición para el trato con los alumnos y para las diversas didácticas, disposición y habilidad que no son frecuentes en otros compañeros.
- *Dominio de las técnicas de trabajo individual y de grupo*: Este es un aspecto fácilmente calibrable a lo largo de la permanencia de los alumnos en la escuela, y ya ha sido comentado anteriormente.
- *Mayor asimilación de los contenidos* de las diversas asignaturas, gracias a la superación de la simple memorización de textos o apuntes. Esta asimilación es fruto de síntesis, expresión de criterios que, gradualmente, van haciéndose propios, contraste con otros puntos de vista.
- *Desarrollo de la capacidad creativa, capacidad de relación y comunicación*, por las posibilidades que les ofrece el ambiente de la propia escuela y el margen de libertad que el método permite.
- *Nueva visión del profesor-educador*, que ilusiona y estimula en el proceso de autoformación. Alumnos que soñaban con seguir estudios en la Facultad han descubierto alicientes insospechados en el trabajo educativo. Ya no conciben la profesión de educador más que vinculada a una vocación y a unas disposiciones personales. Y la satisfacción que les da la realización de las prácticas de enseñanza ayuda a mantenerse esta ilusión, al tiempo que les motiva en su trabajo.

Al releer ahora esta breve información sobre la experiencia que vivimos en nuestra escuela, no podemos menos de observar lagunas importantes, aspectos que debieran ser expuestos y criticados. Algunas descripciones, por lo parciales, pueden ofrecer una imagen poco real. No hemos pretendido ofrecer una información sistemática. Son únicamente unas pinceladas, el reflejo de algunos rasgos que consideramos significativos. Nada más. La escuela es algo vivo y cada año ofrece nuevas facetas y propicia nuevas experiencias. Ni lo que soñamos llega a ser realidad ni lo que conseguimos acaba de satisfacerlos. Pero vamos haciendo camino con ilusión. Y constatamos que profesores y alumnos no sentimos coprotagonistas de la experiencia. Es la escuela de todos, y entre todos la vamos haciendo. La experiencia sólo ha comenzado.