

TE, 57

Temps d'Educació

Universitat
de Barcelona

2n semestre 2019

Núm. 57

La formació inicial i el caràcter dels mestres



UNIVERSITAT DE
BARCELONA



Institut de Desenvolupament
Professional



ÍNDEX / CONTENTS

MONOGRAFIA: LA FORMACIÓ INICIAL I EL CARÀCTER DELS MESTRES

MONOGRAPH: INITIAL TEACHER EDUCATION AND TEACHING CHARACTER

La formació inicial i el caràcter dels mestres, 7

Initial teacher education and teaching character

Francisco Esteban Bara

La preocupació per la formació inicial dels mestres: una invariant pedagògica europea de l'era contemporània. Entre el passat i el futur, 11

The concern for teacher education in its initial stages: a pedagogical constant straddling the past and the future of contemporary Europe

Begoña Román Maestre, Jordi Garcia Farrero i Isabel Vilafranca Manguán

Invitacions per a la formació de mestres, 29

Proposals for training teachers

Francisco Esteban Bara i Ferran Sánchez Margalef

Com ha de ser un bon mestre? Una mirada des de la psicologia positiva, 43

What makes a good teacher: a perspective informed by positive psychology

Josep Gustems Carnicer i Caterina Calderon

Percepció social de los maestros: anàlisis de la figura docente a través de Twitter, 59

Through society's eyes: an analysis of the figure of the teacher using Twitter

Ernesto Colomo Magaña i Ángel Ignacio Aguilar Cuesta

Per què vols ser mestre? Com és un bon mestre? Idees per a la formació universitària, 77

Why do you want to be a teacher? What makes a good teacher? Ideas for teacher training in higher education

Teodor Mellen Vinagre

La cara ètica del «bon» mestre: ethos docent, identitat professional i lideratge moral, 91

The ethical face of the "good" teacher: findings on the subject of teaching ethos, professional identity and moral leadership

Maria Rosa Buxarrais i Amèlia Tey

DOSSIER: COS I ESPORT, LECTURES CRÍTIQUES I GENEALÒGIQUES

DOSSIER: INITIAL TEACHER EDUCATION AND TEACHING CHARACTER

Cos i esport, lectures crítiques i genealògiques, 113

The body and sport: critiques and genealogies

Àngel Pascual Martín i Mauro Valenciano Oller

Cuerpo, vida, subjetividad y verdad: parrhesía y bíos en el cinismo. Implicaciones para la educación y la educación corporal, 119

Body, life, subjectivity and truth: parrhesía and bíos in cynicism and implications for education and the education of the body

Santiago Pich

Identidades, perspectivas y derechos en los derroteros de la educación sexual. Una mirada desde la Argentina contemporánea, 137

Identities, perspectives and rights in the paths of sex education. A look from contemporary Argentina

Santiago Zemaitis

Manuel Vázquez Montalbán y el deporte: una necesidad pedagógica, 153

Manuel Vázquez Montalbán and sport: a pedagogical necessity

Jordi Osúa Quintana

Evangelización, deporte y pedagogía: génesis del voleibol, 175

Sport, pedagogy and evangelism: the origins of volleyball

Jorgelina N. Bertón i Germán Hours

La idea de participació en el reglament de minibàsquet: anàlisi conceptual i proposta pedagògica, 193

The idea of participating in writing the rules of Catalan league biddy basketball: conceptual analysis and pedagogical proposal

Mauro Valenciano Oller

ESTUDIS I RECERQUES / STUDIES & RESEARCHES

Josep Estalella i Graells (1879-1938): el científic que va renovar l'educació secundària, 219

Josep Estalella i Graells: the scientist who helped reform secondary education

Jaume Baltà i Moner i Salvador Domènech i Domènech

El marxismo-leninismo en el aula (I): de los orígenes hasta la muerte de Stalin (1953), 241

Marxism-Leninism in the classroom (I): from its origins to the death of Stalin

Xavier Baró i Queralt

TRIBUNA / TRIBUNE

Paulo Freire, el primer doctor honoris causa de pedagogia investit per la Universitat de Barcelona, 259

Paulo Freire, the first Doctor Honoris Causa bestowed by the University of Barcelona in the field of Education

Jaume Trilla Bernet

REFLEXIONS I ASSAIGS / REFLECTIONS & ESSAYS

Visitas de orientación y evaluación realizadas por la Agencia de Calidad de la Educación en Chile: significados otorgados por directivos de escuelas públicas, 267

Guidance and evaluation visits carried out by the Education Quality Agency in Chile: meanings granted by public school managers

Sergio Bravo Cuevas

Mimesis, apprendimento e relazionalità del dato. Sul tenore etico-politico della proposta di Gunter Gebauer e Christoph Wulf, 283

Listening and participation processes for children as guarantees of schools that promote democracy

Antonio Valentini

NOTES DE LECTURA / READING NOTES

MONOGRAFIA

MONOGRAPH

La formació inicial i el caràcter dels mestres

Francisco Esteban Bara*

Recepció original: 23 de setembre de 2019

Acceptació: 10 d'octubre de 2019

Publicació: 20 de gener de 2020

Qualsevol persona que estigui mínimament interessada en l'educació pot sospitar que el caràcter dels mestres és un tema important. Certament, si del que es tracta és d'ensenyar quelcom a un grup d'alumnes, no serà suficient amb dominar un grapat de continguts o mostrar-se competent en un conjunt de competències psicopedagògiques. Sens dubte que tot això és important, però no és suficient. Volem pensar que darrera d'un contingut que ha de ser transmès hi ha una persona que l'explica, i per tant, una individualitat que li posa veu i rostre; sí, al món de l'educació es pot dir que les matemàtiques, la història, les ciències naturals, la llengua i la literatura, sigui el que sigui, són qüestions emparaulades i encarnades. I de la mateixa manera, considerem que darrera la metodologia psicopedagògica de torn i la innovació didàctica del moment hi ha una persona que l'estudia, l'analitza, la posa per obra; algú que no oblida que, per damunt de la tècnica hi ha humanitat, persones que estan creixent en el sentit més profund de les paraules.

Molt abans, emperò, els grans educadors com ara Plató i Aristòtil també es van preocupar a l'Acadèmia i al Liceu —dos gimnasos que van esdevenir institucions ateneses emblemàtiques— per assenyalar el camí de la veritat, ja fos en el món eidètic o bé en el realisme inductiu. Lògicament, la ciència medieval va recuperar aquesta doble tradició —platònica i aristotèlica— que va ser cristianitzada a través de sant Agustí i sant Tomàs i que va donar lloc al sorgiment de les universitats que, durant l'època moderna, van viure d'esquena a les aportacions de la ciència moderna (Descartes, Galileu, Kepler, etc.). Com és ben sabut, les coses van canviar a partir del segle XIX quan van aparèixer disciplines com la química, la pedagogia i la sociologia, de manera que les universitats van ser receptives a les aportacions científiques amb l'organització de seminaris per al cultiu de les humanitats i de laboratoris per al tractament de les ciències experimentals.

Ara bé, hem de dir que això no succeeix tant com ens agradaria. El món de l'educació, especialment en els darrers anys, inclou polítiques, discursos teòrics i propostes pràctiques on el caràcter dels mestres passa desapercebut, per damunt: gairebé no es contempla. Allò que era tan important per la filosofia educativa clàssica i que es podria dir que s'arrela a la crítica de Sòcrates als sofistes, s'està apagant a poc a poc. Potser és que no ens acabem de creure que la manera de ser del professorat converteix l'educació en un fet meravellós, fins i tot misteriós:

(*) Doctor en Pedagogia i Doctor en Filosofia, professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona (UB) i membre del grup consolidat de Recerca en Educació Moral (GREM). Les seves investigacions estan centrades en la formació del caràcter dels mestres i la filosofia de la formació universitària, àmbits sobre els quals té diverses publicacions internacionals. Adreça electrònica: franciscoesteban@ub.edu

El Dr. Piken era un exemple típic del procés d'osmosi pel qual es transmet una herència cultural i intel·lectual [...]. La seva actitud cap a l'aprenentatge era l'extrem oposat de la que ha arribat a fer-se dominant a les nostres escoles i universitats actuals. No creia que el propòsit del coneixement fos ajudar a l'estudiant. Tot el contrari. Per ell, el Dr. Piken, el propòsit de l'estudiant és contribuir al coneixement¹.

Aquest monogràfic pretén aprofundir en aquest tema del caràcter dels mestres i la seva potencialitat, o si es prefereix, vol apostar pel caràcter dels mestres per tal de disposar d'una educació de qualitat. I, d'entrada, volem agrair a *Temps d'Educació* l'aposta valenta i decidida que fa per aquest assumpte. Aquesta revista universitària no només demostra valentia, també un acurat sentit de situar-se a alçada de les circumstàncies, doncs camina de la mà dels més reconeguts *journals* internacionals en educació i filosofia educativa que ja estan dedicant monogràfics a aquest tema. Els diferents autors i autores d'aquest monogràfic, i qui signa aquestes paraules, se senten gratificats i joiosos per disposar d'aquest espai als nostres temps, i més encara, si és *Temps d'Educació*.

El primer treball està signat pel professor Jordi Garcia Farrero i les professores Begoña Román i Isabel Vilafranca. Es tracta d'un interessant treball que demostra que la formació del professorat ha estat una invariant pedagògica de l'era contemporània, especialment des de la Gran Guerra fins als nostres dies. I si s'ha identificat aquesta invariant és perquè s'han trobat raons de pes, motius substancials, fites d'alçada. Avui dia assumim que la formació inicial de mestres és quelcom obvi, una qüestió que no cal justificar massa. No obstant això, aquesta obvietat no ens pot deixar tranquils, especialment perquè estem vivint un temps on les obvietats s'han de justificar més que mai. Aquest treball ens ajuda a això precisament, a trobar raons fortes i compromeses per al nostre discurs educatiu, o si es prefereix, a fer-nos forts davant d'aquelles persones que ens interroguen i no troben raons històriques per justificar d'on venim i cap a on podríem anar.

El segon treball d'aquest monogràfic continua amb aquesta línia filosòfica i educativa. Segons com es miri, podria ser un complement del primer. Una vegada s'ha presentat la necessitat de la formació inicial de mestres com a invariant a la nostra cultura educativa, ara toca convidar una determinada formació. Com ja hem dit més amunt no apostem per qualsevol tipus de formació, només per aquelles que considerin la formació integral, és a dir, la formació del mestre i de la persona que ha de fer de mestre. Ser mestre no és qualsevol cosa, la professió d'ensenyar no es pot encarar de qualsevol manera. El caràcter d'un mestre, s'entén que d'un bon mestre, es nodreix de diversos ingredients i es fonamenta en diferents assumpcions. De tot això, és del que ens parla aquest treball signat pels professors Francisco Esteban Bara i Ferran Sánchez Margalef.

Els quatre treballs que venen a continuació se situen en el terreny pràctic, però sense perdre de vista les idees presentades als dos primers. I aquesta part pràctica, si es pot dir així, la comencem amb l'aportació del professor Josep Gustems i la professora Caterina Calderon. Venim parlant d'una bona mestra i una bona manera d'arribar a aquesta representació és a través de la psicologia positiva. Com és ben sabut, la psicologia positiva ha donat bons i curiosos resultats en molts i diversos àmbits, i certament, la formació de mestres també necessita ser mirada i analitzada

(1) Scuton, R., *Bebo, luego existo*. Madrid, Ediciones Rialp, 2017, p. 41.

amb les seves ulleres. D'aquest article destaquem per damunt de tot les portes obertes que deixa a la reflexió i aplicació, els camins per obrir noves recerques i modes de pensar en el tema que ens ocupa, en les bones mestres.

El segon dels treballs de caire pràctic presentat pels professors Ernesto Colomo i Àngel Ignacio Aguilar és certament curiós i molt innovador. La figura del mestre i les seves maneres de ser també poden ser analitzades a partir del que es comenta a les xarxes socials virtuals. No descobrirem res si diem que aquestes xarxes tenen una gran incidència en l'imaginari social i col·lectiu; és més, inclús podríem dir que tenen un poder que ja gairebé no podem controlar. Una d'aquestes xarxes que té més incidència és Twitter i les infinites piulades (missatges curts) que emet dia a dia, minut a minut, segon a segon. La percepció social que es construeix dels mestres a través d'aquestes piulades és certament important, i ens diu, per una banda, cap a on van els trets en relació a la figura docent, i per altra banda, com podrien solucionar el tema, si és que aquells indrets als que sembla que ens dirigim no ens acaben de fer el pes.

El tercer treball de caire pràctic descriu un estudi empíric al que se'ls hi preguntava a estudiants de mestre com era per ells un bon mestre, i per què volien ser mestres. Sens dubte, són dues qüestions fonamentals aquestes que treballa el professor Teodor Mellen. Sorpren que el caràcter dels mestres no és un ornament en les respostes rebudes, és més, sorprèn el pes que té en relació a altres aspectes i dimensions del professional de l'educació. Podríem dir inclús alguna cosa més: que les futures mestres no donen tanta importància a qüestions que avui sobrevalorem i que al mateix temps consideren molt rellevants aspectes que avui infravalorem. De la mateixa manera que als anteriors treballs, aquí també trobem pistes per seguir i portes per obrir; aquí també se'ns presenta que això de ser bon mestre no és tan fàcil com sembla ni tant evident com ens podem imaginar.

El quart i últim treball de caràcter pràctic, signat per les professores Maria Rosa Buxarrais i Amèlia Tey, presenta una recerca ben interessant. Es pot dir que Buxarrais i Tey s'endinsen en un tema que és molt important, i potser per aquesta raó, normalment passa desapercebut. Quan es parla del bon mestre es parla de moltes coses, de qüestions subjectives i objectives, i sota la majoria dels discursos que ja coneixem s'amaga una reflexió que no sempre veu la llum, una reflexió perenne que sempre està allà amagada i cridant el seu torn de paraula. La primera part del títol d'aquest treball representa molt bé allò que aquí es vol dir: la cara ètica del «bon mestre». Certament, un bon mestre pot ser moltes coses i es pot moure de moltes maneres, però sempre té una cara ètica, una mirada ètica, un somriure ètic. És molt recomanable aquest article per veure «algunes dades» de la fesomia d'aquesta cara tan important i tan rellevant, més encara avui dia.

En definitiva, estem davant d'un monogràfic que ens pot fer pensar i també ens pot ajudar a refrescar coneixements i idees a aquells que ja portem uns anys al món educatiu. Ara bé, potser és un monogràfic que pot ajudar a aquelles persones que estan fent un treball de recerca sobre el caràcter dels mestres, sigui una tesi, un Treball Final de Màster o qualsevol altre tipus d'indagació acadèmica. No és un monogràfic de solucions, és més aviat un monogràfic de preguntes obertes, i ens sembla que això és un bon senyal per a la formació inicial de mestres, i més concretament, per a la formació del seu caràcter. Ja sabem que en el món educatiu dos més

dos no sempre són quatre, i que a vegades, trobem aquell quatre sense tenir-ho tot controlat sí, a vegades, és el caràcter d'una bona mestra el que converteix l'educació en un art, l'encontre educatiu en un fet inexplicable, i, per tant, meravellós.

La preocupació per la formació inicial dels mestres: una invariant pedagògica europea de l'era contemporània. Entre el passat i el futur

Begoña Román Maestre^{*}

Jordi Garcia Farrero^{**}

Isabel Vilafranca Manguán^{***}

Resum

Sens dubte, la formació inicial dels mestres ha estat una preocupació constant al llarg de l'era contemporània. Des de la fi de la Gran Guerra (1914-1918), s'han erigit pensaments pedagògics, discursos i institucions educatives que han posat de relleu la necessitat de refermar la renovació pedagògica des de la formació inicial dels mestres. Si l'escola havia de transformar la societat, si s'havia de consolidar la democràcia, tot això comença, abans i ara, per una bona formació dels mestres. Pedagogs de l'alçada d'Eduard Spranger o Kerschensteiner, fins a la implantació de l'Escola de Mestres de Joan Bardina (1906-1910), l'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939) o el Seminari de Pedagogia (1930-1939) de la Universitat de Barcelona posen de manifest la importància de la formació inicial dels mestres que, al llarg de l'era contemporània, ha tingut a Catalunya. Aquest article navega des dels orígens d'aquesta preocupació al començament del segle passat per cloure amb una proposta de futur en la formació inicial dels mestres.

Paraules clau

Formació inicial dels mestres, formació del caràcter, història de l'educació, pensament pedagògic, pedagogia catalana.

Recepció original: 15 de maig de 2019

Acceptació: 04 de setembre de 2019

Publicació: 20 de gener de 2020

Introducció¹

Res nou es diu quan s'afirma que ser mestre és, i sempre ha estat, un ofici difícil. No només per la manca de reconeixement i recolzament social que el caracteritza en l'actualitat sinó, a més a més, per la inequívoca vocació que l'ha de precedir i la ferma convicció que l'ha de perllongar. Pel que fa a la formació inicial de mestres, al llarg del temps no ha estat fàcil definir quines competències són adients o essencials per l'exercici del magisteri. Aquest intent ha emplenat moltes planes, s'han dedicat

(*) Professora del Departament de Filosofia de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: broman@ub.edu

(**) Professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social). Adreça electrònica: jgarciaf@ub.edu

(***) Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social). Adreça electrònica: ivilafranca@ub.edu

(1) La recerca que ha donat lloc a aquest resultat correspon a una convocatòria ARMIF del Programa MIF.

rius de tinta i sempre ha estat objecte d'un intens debat per la complicació de determinar què requereix una bona formació de mestres. Per bé que la preparació intel·lectual i acadèmica es dona per descomptada, és cada cop més clar que no s'hi pot exhaurir. Aquest debat va ser especialment rellevant als primers compassos de la reconstrucció europea, després de la Gran Guerra, quan Europa havia de restablir les seves relacions sense bel·ligerància. Endemés de l'entesa política i econòmica, el futur d'Europa es jugava a l'educació, a l'escola i, per descomptat, a les escoles de mestres. Conscients que la pau s'havia d'apuntalar des de l'escola, des de les generacions més joves, el mestre havia d'assumir un gran protagonisme en aquest moviment pacifista i de consolidació democràtica, sobretot als estats que no gaudien de trajectòria parlamentària, com era el cas de l'Alemanya de la República de Weimar. Així, doncs, el present article fa un recorregut pels primers discursos que s'instauraren en la formació dels mestres, tot detenint-se en l'interessant cas de Catalunya al primer terç del segle xx, per finalment aportar algunes indicacions sobre com ha de configurar-se aquesta formació inicial.

El paper del mestre en els primers compassos de la reconstrucció europea després de la Gran Guerra. Una escola al servei de la democràcia

Després de la gran desfeta europea que tingué lloc a la Primera Guerra Mundial (1914-1918), Europa s'enfronta al gran repte de reconstruir les seves relacions internes superant la bel·licositat que l'havia dut a aquest sagnant conflicte. Naturalment, l'educació, en aquest procés, adoptà un paper rellevant; era l'escola la que havia de reconstruir la pau des de les seves arrels mitjançant l'educació per la democràcia. Els mestres, en aquest sentit, tenien una missió cabdal: formar ciutadans. Per aquest motiu, es promogué l'Escola Nova, un moviment que havia de permetre formar els infants, futurs ciutadans, per la consolidació de la democràcia a través del *self government*, de l'autoconducció. Per bé que la trajectòria democràtica dels diferents països europeus en aquell moment era desigual, hi hagué diversos pedagogs que es preocuparen per la construcció pacífica europea tot intentant consolidar la democràcia a través de l'autonomia de l'educand. Especialment rellevant fou aquest moviment a Alemanya, que durant el període de entreguerres, veié erigir-se diferents discursos en favor de l'educació pública, única i democràtica. Autors com ara Georg Kerschensteiner (1854-1932) o Eduard Spranger (1882-1963) posen de relleu aquesta intenció. Des de dues posicions diferents, esdevenen exemples de pensadors que accentuen la transcendència que gaudeix la formació dels mestres i el seu paper cabdal en la formació de futurs ciutadans.

En aquest sentit, val a dir que Kerschensteiner insisteix, en la seva obra *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*, que el problema de l'educació no és tant el material escolar sinó la formació d'un magisteri preparat per dur a terme la reforma educativa. Declara la importància que un mestre ha de ser, abans de tot, educador. Per a ell existeixen dos nivells instructius: per una banda, una posició objectiva, que depèn de l'adaptació material al nucli de l'ensenyament i, per l'altra, una adaptació personal i transmissió subjectiva de dit nucli d'ensenyament. En relació amb la posició objectiva, l'èxit de l'acció educativa rau en la retòrica o en la capacitat tècnica del mestre. Mentre que en el segon cas, en la posició subjectiva, l'eficàcia descansa en les condicions pedagògiques, a saber, en les particularitats

inherents a l'educador. A la llum d'aquesta distinció, Kerschensteiner afirma que «el educador, situado objetivamente está aferrado ante todo a la materia y a las leyes que rigen sus posibilidades de exposición: el situado subjetivamente se apoya en el educando y en su capacidad de interpretación» (Kerschensteiner, 1928, p. 90-91). Com exemple d'educador situat objectivament, l'autor muniquès troba un model paradigmàtic en Kant i en Goethe, mentre que del segons tipus n'és un referent exemplar Pestalozzi. Ara bé, aquest tipus d'educadors situats objectivament, segons ell, són millors per als cicles superiors o l'ensenyament universitari, mentre que per als cicles inicials (infantil i primària) són millors els situats subjectivament.

Fet i fet, per a Kerschensteiner, la clau de l'èxit del procés educatiu resideix en l'amor del mestre cap a l'educand, en el sentit estimatiu de la seva tasca modeladora d'ànimes. Es pot afegir que el mestre d'escola, segons el seu punt de vista, ha de viure sempre amb un profund amor a l'educand. Si la condició d'un bon educador és aquesta: sentir un profund amor cap a l'educand i cap a la joventut, la preparació inicial del futur mestre haurà de perseguir precisament això, assolir la realització pràctica de la llei de l'amor. Vist així, no basta la mera preparació intel·lectual, la tasca de formar mestres ha de ser més completa, més integral i més cabal. En realitat, la preparació s'ha d'encaminar cap a l'home social, superant la simple preparació intel·lectual. D'aquesta forma ho explica Kerschensteiner:

Según nuestras anteriores manifestaciones sobre el alma del educador y maestro, el principio supremo habrá de ser: llevar a su realización práctica la ley del amor que existe en el aspirante, y tan solo partiendo de esa realización ir remontándose en las cuestiones teóricas, encaminándolas hacia una solución racional. La escuela profesional superior debe basarse en la totalidad del hombre social. (Kerschensteiner, 1928, p. 148)

Heus aquí la gran tasca de la formació inicial de mestres, que no pot cenyir-se a una mera preparació científica de les matèries que ha d'explicar. Educar vol dir influir en l'altre, formar-lo integralment. Comptat i debatut, l'educació, com a tal, és una obra total, no parcial. Novament l'exemple de Pestalozzi, serveix a Kerschensteiner per donar pautes de com ha de ser la preparació inicial dels mestres:

El educador, en cambio, no podrá obtener ningún provecho sin una contribución de amor, por mucha sabiduría que haya acumulado en su inteligencia, «yo soy el que soy por mi corazón» dijo Pestalozzi a su Nieto, y esta norma tiene validez para los pedagogos de todos los tiempos y países. (Kerschensteiner, 1928, p. 149)

La condició d'un bon mestre d'educació infantil i primària és la de situar-se en la posició subjectiva, no merament objectiva. L'educador ha de sentir amor per l'educand, i només així podrà modelar la seva ànima. Si només es fixa en la part intel·lectual, sabrà instruir, transmetre coneixements però mai educar. Per això, l'educador ha d'assolir la plenitud de la forma social de vida. Així ho expressa Kerschensteiner, en el paràgraf que clou aquest interessant llibre sobre *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*: «Solamente en la plenitud de la forma social de vida deberemos buscar el ideal del maestro y educador. La salvación de la escuela primaria no está en Kant ni en Goethe, sino en Pestalozzi» (Kerschensteiner, 1928, p. 158).

Més enllà de la proposta de Kerschensteiner, cal mencionar l'aposta culturalista d'Eduard Spranger. Seguint l'idealisme diltheyà, per a Spranger l'escola és la insti-

tució que ha d'educar per la cultura i en la cultura. Així entesa, l'escola és una comunitat en la que conviuen adults i infància dintre d'un esperit pedagògic. Precisament d'aquí es deriva la responsabilitat de l'educador, atès que la seva tasca no queda circumscrita a l'aula escolar sinó que sobrepassa els seus límits, implicant-se en la totalitat de la comunitat social, al poble. Per tant, la funció cultural del mestre no acaba a l'escola, sinó que implica a tota la comunitat. Malgrat tot, la funció cultural del mestre s'orienta en tres direccions: en primer lloc, l'educador ha de comprendre la situació anímica de l'educand, condicionada per la seva edat. Talment, la seva acció educativa ha de partir comprensivament i adequar-se a l'edat de l'educand. En segon lloc, l'educador ha de fer sortir a l'educand dels mons propis de la infància, puerils i juvenils, cap a una disposició de la consciència que exigeix la col·laboració en la cultura comuna, en el bé públic. En tercer lloc, l'educador ha de ser conscient de la importància de sembrar les bases durant la infància de la cultura. A aquestes noves generacions no únicament se'ls exigeix que conservin la cultura sinó, a més a més, que la transformin i l'adaptin a l'evolució dels temps.

Així concebuda, tant la institució escolar com l'educador són els principals transmissors de la cultura, els que han de fomentar-la i propagar-la. L'escola i l'educador han de transmetre els béns formatius no únicament als alumnes, sinó a tota la comunitat social. Ambdós, l'escola i l'educador, han d'aconseguir que els educands siguin elevats a la cultura superior. Per a Spranger educar vol dir despertar, ensenyar a pensar. Naturalment, dirigir a tots els educands cap a la cultura i, en particular, cap a la cultura superior. Això vol dir entendre la institució educativa com una escola única comuna. En realitat, Spranger s'uneix al moviment d'escola única, com requisit de l'escola pública primària. És necessari que, per tal que tots els nens tinguin accés a la cultura, a més d'estar escolaritzats, puguin participar dels mateixos béns formatius, independentment de la seva capacitat o del seu origen social. L'educador, ensenyant a pensar, ha de transformar els béns culturals en béns formatius, i aquest és el gran repte de l'educador.

A la seva obra *L'educador nat*, Spranger analitza la figura de l'educador i del mestre. Ja a la pròpia introducció d'aquest excel·lent llibre l'autor aclareix que no existeix, com a tal, un educador nat. Això s'explica perquè no hi ha professió per a la que menys es pugui haver nascut que la d'educador atès que requereix una considerable maduresa i preparació. Spranger pren l'expressió d'«educador nat» per referir-se a l'educador de natura tal que com si hagués nascut per la tasca educativa. És a dir, aquella persona que gaudeix d'un impuls vital fonamental en la vida com és el del magisteri. Heus aquí la necessitat de bons mestres i d'una acurada formació inicial d'aquests, han de fer com si haguessin nascut per l'educació.

Amb tot, la societat per a Spranger necessita bons formadors d'objectes culturals (que facin, creïn i fabriquin béns culturals) i formadors d'ànimes (mestres). Sense ambdós, les obres de la cultura objectiva no podrien ser viscudes, compreses i realitzades per la següent generació. Al mestre li correspon fer que els béns culturals siguin béns formatius per a les noves generacions. Vistes així les coses, la diferència principal entre qui forma objectes i qui forma ànimes rau en què mentre que els primers, homes creadors, projecten les seves forces fora de si mateixos per entregar una part de la seva ànima al món, els segons realitzen una transformació a la inversa, dels béns solidificats per l'esperit objectivat —béns culturals— transiten cap als béns

de l'esperit subjectiu, adequant-los a la vivència individual de l'educand —béns formatius—. Per bé que els béns culturals són o bé formes materials o bé serveixen per la satisfacció de necessitats espirituals (com ara obres d'art, llibres, instruments, objectes de culte, etc.), la tasca educativa rau, precisament, en transformar aquests béns en processos anímics per tal que l'ànima es formi a través d'ells. Es destaca aquí la magna obra de l'educador i de la pedagogia, fer que l'ànima de l'educand es formi, els comprengui i aprengui dels béns culturals fins que esdevinguin en béns formatius. Per això, cal una bona formació inicial del mestre, a fi que pugui assolir aquest gran repte cultural i social.

L'esperit internacionalista i activista de Ginebra en la formació dels mestres

Enllà d'aquestes primerenques aportacions sobre la importància del mestre i de la seva formació, en el període d'entreguerres, Ginebra liderà una de les iniciatives pioneres en la formació dels mestres arreu d'Europa. Per bé que des d'Alemanya, atesa l'absència de tradició democràtica, el discurs pedagògic es centrà en establir els pilars de la democràcia, tot formant mestres per aquesta finalitat, des de Suïssa, on la capital pedagògica fou Ginebra, l'interès fou un altre: intervenir en l'entesa intergovernamental pel restabliment de la pau europea. Potser la divisió interna de la població suïssa, l'adhesió dispar dels seus ciutadans —alguns francòfils i altres germanòfils— feren que aquest estat es mantingués al marge d'ambdues guerres mundials. Tal i com varen imposar les condicions del Tractat de Versalles, s'instaurà la Societat de Nacions l'any 1920 a Ginebra, organisme que havia de liderar la reunificació europea. No obstant, aquesta organització defallí en el seu intent pels interessos successius de les potències vencedores. En matèria pedagògica, Ginebra intentà articular la reforma educativa a través de la divulgació del moviment d'Escola Nova i de la pedagogia activa. Intel·lectuals de l'alçada de Ferrière, Claparède, Bovet o Dottrens, entre d'altres, formen part de l'esperit i l'escola de Ginebra, que es decantà pel desenvolupament d'una pedagogia de tarannà experimental, sense menystenir els ideals universalistes i pacifistes. Altrament, Claparède en una conferència pronunciada el 1913 va fer famosa l'expressió *discat a puero magister*, és a dir, el mestre té molt a aprendre de l'infant, la qual cosa comportava un capgirament radical en el món de l'educació. Per la seva banda, Adolphe Ferrière va realitzar un itinerari d'iniciatives internacionalistes que començà per la instauració del Bureau International des Écoles Nouvelles (1899) o l'Institut Rousseau (1912), fins a la fundació de l'Escola Internacional de Ginebra (1924-1950), tot passant per la Lliga Internacional de l'Escola Nova (1921).

Amb tot, es configurà a Ginebra un esperit teòric, polític i pedagògic que agrupava els paràmetres d'europisme, internacionalisme, liberalisme, pacifisme, puritanisme moral i confiança en l'educació com a modeladors de la societat futura. Ferrière, fidel a l'esperit pedagògic de Ginebra, compartí la voluntat d'una pau permanent basada en el desarmament, en la cooperació internacional i en la construcció d'una utopia política i educativa (*l'Ere Nouvelle*) sota els principis d'autonomia moral i intel·lectual, en l'activitat i el protagonisme de l'infant. Per aquest motiu era important formar bons mestres per assolir aquestes ambiciosos fites.

Tanmateix, Claparède i Bovet foren els vertaders motors de l'Institut Rousseau, institució versada en la formació de mestres i en la recerca pedagògica que havia d'impulsar aquesta novella preparació. A més a més, Bovet establí un observatori internacional sobre l'estat de l'educació al món a través de la fundació del Bureau International d'Éducation (BIE), que arribaria a constituir-se com un òrgan de documentació i promoció dels estudis científics i objectius en matèria educativa. El BIE permeté l'impuls i la consolidació de la pedagogia comparada com a disciplina epistemològica, cognoscitiva i acadèmica (Schneider, 1966), que gaudí d'una inequívoca vocació europeïsta. Totes aquestes iniciatives i institucions, emparades sota l'esperit ginebrí, tractaven d'establir una unió europea entorn als principis de comprensió, col·laboració i cooperació internacional. Durant el període d'entreguerres, i darrera el desmembrament dels imperis centrals, es tractà d'instaurar la pau a través de l'armament moral, per la qual cosa l'Escola Nova i la formació dels mestres amb aquest tarannà pedagògic, es considerà el mitjà més adient. El mètode educatiu actiu fou l'escollit per fer de l'infant un futur ciutadà actiu i participatiu, a través de l'autogovern, ideal d'autonomia. En definitiva, es tractava de cimentar una ciutadania europea que propiciés la pau perpètua en el continent a través de l'ensenyament actiu, del moviment d'Escola Nova i una adequada formació del magisteri.

Tot amb tot, si algú encarna l'esperit de Ginebra després de la Segona Guerra Mundial aquest és indiscutiblement Denis de Rougemont. Convençut europeïsta, Rougemont impulsà, en aquesta ciutat suïssa —després de ser un dels promotors el 1946 dels *Rencontres Internationales de Ginebra*— el Centre Europeu de Cultura des de 1950, un centre que permetrà l'intercanvi cultural reunint a persones, investigadors i mestres que s'interessaren per la reunificació pacífica dels estats del vell continent. Aquesta institució educativa tingué per finalitat despertar l'esperit de solidaritat europea en les escoles públiques, universitat i centres d'ensenyament popular (Schneider, 1963). El tarannà progressista de Rougemont fou determinant per a la integració pedagògica europea. Com a director del Centre Europeu de Cultura realitzà una gran tasca formant una elit de polítics, mestres i educadors europeïstes. Conscient que l'acord econòmic no bastava per l'assoliment d'una Europa unida, reclamà, des del moment fundacional, una federació continental, política, social, cultural i també educativa. En la seva obra subratlla la importància que té la formació de bons mestres per a l'enteniment intergovernamental:

Decir que todo depende de la educación es decir que todo depende de los educadores y de su formación. El porvenir de Europa unida se juega en las Escuelas Normales. Mientras no se produzca un cambio en la orientación antinacionalista y proeuropeo en ellas, y mientras este cambio no deje sentir sus efectos en la enseñanza secundaria de nuestros países, las bases mismas de la unión parecerán desarrollarse al paso que marquen los políticos y economistas. Pues antes de hacer Europa hay que «hacerse de Europa». Y esto ocurre, fundamentalmente, en los espíritus: sin una «revolución cultural» previa no habrá ninguna revolución en las instituciones político-sociales, o no se pondrá realmente en marcha. (Rougemont, 1975, p. 72)

Heus aquí l'esperit progressista d'aquest humanista, el futur pacífic d'Europa es jugava a les escoles normals, als centres de formació de mestres. Només l'educació, i cap altre mitjà possible, havia de permetre la construcció d'una veritable Europa dels ciutadans. Per això calia reforçar l'ensenyament dels mestres d'educació primària en aquesta direcció i sentit, per tal que a mode de castell de cartes, es deixés sentir posteriorment en l'educació primària i secundària. Si la guerra s'erigia a la

ment de les persones, era en la ment d'aquestes on s'havien de construir els baluards de la pau. La «revolució cultural» que ell proposà s'iniciava per l'educació, per la formació dels futurs ciutadans europeus, en definitiva, per la formació inicial dels mestres.

La renovació pedagògica catalana vista des de la formació de mestres

En tot aquest moviment de renovació pedagògica en la formació inicial de mestres, Catalunya no quedà aliena ni al marge d'aquesta tendència europea. És ben conegut per tothom que l'aprovació del Pressupost Extraordinari de Cultura (1908), de l'Ajuntament de Barcelona, va significar un punt d'inflexió en la història de la pedagogia catalana. La qüestió és que es pretenia resoldre, per primera vegada, la situació de les escoles a la ciutat de Barcelona tot enllaçant aquesta voluntat amb el moviment renovador de l'Escola Nova que estava escampat arreu del continent europeu. No ens pot estranyar, doncs, que s'abordessin qüestions tan cabdals com la coeducació, l'ensenyament en català o la neutralitat religiosa (Ajuntament Constitucional de Barcelona, 1908). Tal vegada, aquest embrionari model educatiu, que sintonitzava tant amb l'esperit de la Institución Libre de Enseñanza com amb el pensament escolar laic, va ser motiu de crítiques molt contundents per part de diferents sectors de la societat i, com a conseqüència d'aquest ambient tan hostil vers aquest pressupost, finalment va ser retirat davant les pressions socials i polítiques.

No ens podem oblidar, però, que uns anys abans també es van dur a terme una sèrie d'iniciatives renovadores que havien deixat el seu pòsit en l'esmentat projecte municipal. A banda del col·legi de Sant Jordi de Francesc Flos i Calcat (1898) o l'Escola Horaciana de Pau Vila (1905), Joan Bardina va fundar, juntament amb altres col·laboradors rellevants (Josepa Soronellas, Fèlix Jové, Eladi Homs, mossèn Camil Vives), l'Escola de Mestres (1906-1910) que es trobava ubicada al carrer Nou de Sant Francesc número 23 de Barcelona i, després, a l'entrada de Les Corts, a prop de la carretera de Sarrià i la Travessera de Dalt (conegut popularment com «La Esmeralda»), amb el Col·legi del Remei (1908-1910). Era, per tant, l'inici d'un camí que volia esmenar la plana de les escoles normals que es trobaven en ple funcionament, a les ciutats de Barcelona, Girona, Lleida i Tarragona, des de mitjans del segle XIX aproximadament.

És ben cert que l'Escola de Mestres va tancar ben aviat per dificultats econòmiques però, segons el testimoni d'Artur Martorell (1961), això no va impedir que desenvolupés una tasca formidable. Tal vegada ve motivat perquè, a partir de l'organització de sis cursos (un de preparatori per ingressar a la Normal oficial, dos d'Elementals, dos de Superiors i un d'ampliació per preparar oposicions), va brindar l'oportunitat d'anar més enllà de les exigències oficials tot dialogant amb noves pràctiques educatives. Era un anhel que es respirava en l'ambient dels mestres més progressistes. Sota el deixant del noucentisme, paga la pena esmentar quins són, segons Jordi Monés (citant a Soler, 2009), els trets característics de la pedagogia bardiniana:

[...] gradualització de l'ensenyament, supressió de la lliçó magistral, reducció de la utilització del llibre de text, supressió dels premis i càstigs, escolarització en català, coeducació, importància dels