

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 del 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

(*) 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.

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 dedicats riu 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 institució 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 compregui 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 mitja 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 (citat 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

treballs manuals i ensenyament pràctic, importància de les excursions com a recurs formatiu i participació dels alumnes en les tasques de l'escola. (p. 28)

Seguint aquest fil, Bardina (1907) va establir un pla d'estudis amb cinc estudis: Estudis Pedagògics (Pedagogia general, Pedagogia Nacional Catalana, Educació de la Voluntat, Història de la Pedagogia, Dret i Legislació, Economia, Higiene, Dibuix, Estètica, Gimnàstica sueca); Estudis generals (Llengües catalana, castellà i francesa, religió, Geografia, Història, Literatura, Aritmètica, Geometria, Dibuix lineal, Ciències naturals, agricultura, Indústria); Estudis especials (Tracte social, Cal·ligrafia, Taquigrafia, Música, Lectura i Escriptura); Treballs manuals (separació pels nois i noies) i, per últim, conferències. Ben mirat, tot plegat anava dirigit per fer realitat els manaments del bon mestre que s'han d'interpretar directament com un codi deontològic. De manera lacònica, assenyalem les principals idees defensades en aquest text: tots som germans; no ens podem acostar amb *l'status quo*; les dificultats són importants en un procés formatiu; no paga la pena aspirar a allò impossible; el més important dels altres són les seves obres; cal realitzar les coses perquè és el nostre deure; és precís admirar la bellesa; és convenient posar cada cosa al seu lloc; no ens podem deixar dir mai descastat, i, per últim, és important tenir vocació per tal d'esdevenir un mestre però també il·lusió i voluntat (Bardina, 1909).

Més endavant, aquest impuls a favor de la renovació pedagògica va arribar amb la creació de la Comissió de Cultura de l'Ajuntament de Barcelona (1915) que no es pot entendre, com és lògic, sense tenir present el Pressupost Extraordinari de Cultura (1908). La qüestió és que la Comissió de Cultura es va dedicar a administrar «les escoles nacionals, els grups escolars, l'escola de cecs, la de sordmuts i anormals, l'escola d'art i la de música, les escoles de labors i de tall per a la dona, el foment d'institucions culturals, les biblioteques, les exposicions, els arxius i les publicacions municipals.» (Aisa, 2008, p. 119).

Tampoc ens podem oblidar de la presència de l'assessoria tècnica d'aquesta comissió, la qual estava dividida en tres seccions (Pedagogia, Arquitectura Escolar i Higiene Escolar) i la seva principal missió va ser la de resoldre el problema escolar de la ciutat. Aquesta política educativa passava per l'extensió de l'escolarització i la construcció d'edificis per tal d'ampliar les places escolars seguint el model d'escoles-palau (Baixeras, La Farigola, Ramon Llull, Milà i Fontanals, Lluís Vives) o el d'escoles a l'aire lliure (Escola del Bosc i Escola del Mar).

En aquesta mateixa línia, ve a tomb recordar el projecte polític de la Mancomunitat de Catalunya (1914-1925) amb els presidents Enric Prat de la Riba i Josep Puig i Cadafalch al capdavant i, més concretament, el Consell de Pedagogia, després Consell d'Investigació Pedagògica (1916). Aquest organisme públic centrava tots els seus esforços en la difusió cultural (creació de l'Escola Superior de Bibliotecàries), l'ensenyament tecnicoprofessional i, per descomptat, la formació dels mestres. Aquest darrer aspecte es va concretar d'aquesta manera: creació d'una biblioteca amb més de sis mil volums, les escoles d'estiu, la publicació de revistes com *Quaderns d'Estudi* o el *Butlletí de Mestres*, la dotació de beques per viatjar a l'estranger per tal d'establir contacte amb altres mestres europeus del moviment de renovació pedagògica i, especialment, els Estudis Normals.

És, en el llibre d'Alexander Galí (1979), que podem llegir com es va organitzar aquesta formació de mestres que, per raons legislatives, només podia completar els

estudis oficials tal com va succeir amb la iniciativa de Bardina. Segons el parer d'aquest pedagog que va formar part de la Secretaria Tècnica d'Ensenyament Primari i Secundari, van existir dos períodes molt ben definits. Pel que fa el primer, Galí considera que és quan es va elaborar un pla d'estudis que era més aviat una obra d'Eugeni d'Ors que no pas del Consell de Pedagogia malgrat que Joan Palau i Vera va ocupar el càrrec de la direcció. Sigui com sigui, aquesta proposta d'Estudis Normals que va funcionar com un annex del Seminari de Filosofia (Eugeni d'Ors) va plantejar dos grups d'ensenyament: una de naturalesa general (filosofia, pedagogia i, llengua i literatura catalana) i una altra opcional (ciències naturals, història d'art, etc.).

Després de la dimissió d'Eugeni d'Ors (1920) que tanta literatura ha generat, una comissió es va ocupar de la formació de mestres de la Mancomunitat. Estava formada per Jaume Bofill, Manuel Ainaud, Artur Martorell, Manuel Folguera, Rosa Sensat i Alexandre Galí que, en el llibre *Història de les Institucions i del Moviment cultural a Catalunya* (1979), destaca quines van ser les dues característiques principals: contacte constant amb l'escola primària i molta importància de la investigació pedagògica. Des d'aquest posicionament, es va determinar que la preparació de mestres tingués una durada de tres anys amb aquest pla:

Ensenyaments obligatoris: -Grup de matèries professionals: Fisiologia, Psicologia general, experimental i pedagògica, Fonaments de Filosofia, Història de la Filosofia i de l'Educació, Metodologia i Problemes experimentals d'aplicació, Pràctiques d'ensenyament i organització d'escoles. -*Grup d'Humanitats catalanes:* Llengua i literatura catalanes, Condicions naturals i Geografia de Catalunya, Història de Catalunya. -*Grup d'Humanitat i Matèries diverses:* Literatura general, Religió i Moral, Anglès, Ensenyament domèstic i labors (senyorettes), Matemàtiques i dibuix com a mitjà d'expressió). Ensenyament d'oficis i una matèria de caràcter artístic: Dibuix, escultura i realitzacions, Música (instruments i teoria). -Una matèria de caràcter científic: Química, Geografia, Ciències naturals. (Galí, 1979, p. 72)

Després de la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), que va suposar un retrocés polític i educatiu, es va proclamar la segona República (1931-1939) que va suposar just el contrari. Podríem dir que va ser quan es va recuperar l'autonomia política i, a més, es va materialitzar, en la seva plenitud, els postulats del Pressupost Extraordinari de Cultura que hem comentat. D'aquesta manera, no ens pot estranyar que la classe obrera va percebre l'oportunitat de construir el seu model d'escola a partir del model de Ferrer Guàrdia i amb un ull posat a l'URSS que, al cap i a la fi, havia de ser l'eina per alliberar-se de les condicions socials establertes i, a més, construir una societat més lliure, fins i tot llibertària, és a dir, sense classes ni estats. Heus aquí, doncs, una diferència amb l'obra de la Mancomunitat que abans hem comentat perquè tenia l'anhel de construir, sota el deixant del Noucentisme (Eugeni d'Ors), una Catalunya més aviat ideal però sense perdre de vista les pretensions interclassistes que queden reflectides a escala municipal (Comissió de la Cultura i Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona).

Sigui com sigui, posem de manifest que la fundació de l'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)² va brindar l'oportunitat que el moviment de renovació pedagògica català pogués bastir, per primera vegada, un model propi de formació de mestres³. S'abandonava, per tant, el concepte d'estudis complementaris de l'Escola Normal de l'Estat. Va quedar instal·lada dins de les instal·lacions de l'Escola Industrial (edifici del rellotge). El seu principal propòsit era formar nous mestres en el marc d'una Normal plenament connectada amb els moviments de renovació pedagògica del continent europeu i dels Estats Units. A diferència de l'Escola de Mestres de Bardina o els Estudis Normals de la Mancomunitat, cal destacar que va ser una obra coral perquè va estar dirigida, a pesar de la seva breu trajectòria, per Cassià Costal, Miquel Santaló, Amadeu Visa i, al mateix moment, va aconseguir aglutinar un claustre de professors de primer ordre com és el cas de Margarida Comas, Jesús Sanz, Pau Vila, Joaquim Xirau o Joan Roura-Parella (Carbonell i Masip, 1998).

Tal com podem llegir en el llibre de Jaume Carbonell (1977), estem davant d'una Normal mixta que ha de ser vista com una institució d'assaig experimental, és a dir, amb mètodes innovadors (no es feien servir manuals, no hi havia exàmens), diversitat d'activitats para escolars (associació de pares, conferències, excursions) i serveis (escoles d'estiu). D'aquesta manera, es van plantejar les següents funcions:

- a) Preparació del personal del Magisteri que hagi d'exercir a l'Escola pública i la privada. b) Organització dels serveis de perfeccionament de Mestres que estiguin en actiu. c) Organització de seccions especials de preparació per a pàrvuls, per a anormals i per a nens difícils. d) Transitòriament, organització d'un servei complementari per a la formació dels Mestres que hagin sortit de les Normals de l'Estat posseint el pla que hi ha regit fins ara. (Carbonell, 1977, p. 185)

Sota aquest plantejament, es va establir un pla d'estudis de quatre cursos en què el darrer era de caràcter totalment pràctic a diferents centres educatius prèviament recomanats i, pel que fa als tres primers, estaven organitzats de la següent manera (Carbonell, 1977): *I. Disciplines bàsiques* (Filosofia: general o introducció a la Filosofia. Psicologia; Biologia: Biologia general. Fisiologia humana. Antropologia); *II. Disciplines pedagògiques* (Psicologia; Teoria de l'educació; Història de la Pedagogia i de l'Educació; Psicotècnica escolar; Organització escolar); *III. Metodologia: Mètodes i sistemes d'ensenyament* (Metodologies de la Llengua i Literatura; Metodologies de Matemàtiques; Metodologies de Ciències Naturals; Metodologies de Física i Química; Metodologies de Geografia i Història); *Cursos monogràfics de caràcter essencialment pràctic* (Teoria literària i de l'art; Dibuix i realització; Educació Musical; Formació domèstica per a les noies).

-
- (2) Cal fer notar que la Biblioteca de la Universitat de Barcelona disposa d'un Fons de l'Escola Normal de la Generalitat amb més de 1200 exemplars. Es pot consultar aquí: <http://crai.ub.edu/ca/recursos-d-informacio/patrimoni-bibliografic/colleccions-tematiques/ct-escola-normal> [darrer accés: 18/3/2019].
 - (3) Vegeu *Decreto declarando que este Ministerio faculta a la Generalidad de Cataluña para que organice en Barcelona, con carácter de ensayo pedagógico, una Escuela Normal de Maestros y Maestras* (Gaceta de Madrid núm. 241, de 29/08/1931, p. 1496, <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1931/241/A01496-01496.pdf>).

Formant als futurs mestres: una mirada prospectiva

Arribats a aquest punt i, després de veure unes breus pinzellades de la preocupació per la formació de mestres durant els primers compassos de la reconstrucció europea i pel moviment de renovació pedagògic català del primer terç del segle passat, s'intentarà fer una mirada al futur. Es tracta de proposar alguns elements clau per a la formació inicial de mestres, en un temps d'acceleració com és el nostre i en una societat necessitada de referents morals, com també és la nostra. Ara, més que mai, el mestre ha de complir un paper cabdal, tant pel que fa a la tasca acadèmica com pel que es refereix a l'educació moral de l'infant.

Ser referent moral en una societat accelerada

Com ja s'ha vist al llarg de la història, es vulgui o no, un mestre és un referent moral. I es tracta de ser un bon referent, digne de la professió que exerceix. Ser referent moral no és només qüestió de dominar la matèria que s'imparteix i d'estar al dia en les últimes pedagogies; ni és només qüestió de ser «bona persona». Tampoc es tracta sense més de ser autèntic o espontani, com un és i, com a tal, presentar-se i actuar a l'aula. El mestre educa amb tot, amb el currículum explícit i amb l'ocult: educa amb el que diu, amb el que calla, com mira, com ignora. En definitiva, ser referent moral és predicar amb l'exemple, perquè l'exemple és el que veritablement predica (Gomá, 2009). Per això és important que el mestre es conegui bastant a si mateix, les seves possibilitats i les seves limitacions. Diem «bastant» perquè ell mateix també anirà canviant conforme transcorrin els anys, els cursos i les experiències existencials i pedagògiques.

Un aspirant a mestre ha d'assumir aquesta dimensió de ser referent, ha d'entendre que és més que una professió el que ha triat. Val a dir que al llarg de la formació és transcendental fomentar el caràcter del mestre, la qual cosa es concreta en les virtuts que el defineixen en la seva quotidianitat a l'aula. Com la va definir Aristòtil, les virtuts són les mateixes per a tots els excel·lents mestres, encara que es particularitzen quan s'encarnen en les maneres específiques de ser de cadascun, es personalitzen: perquè les virtuts són hàbits de triar el terme mig d'accions i passions, però són relatives a cadascun, a la nostra circumstància. En efecte, en l'*Ètica a Nicòmac* el filòsof grec defineix la virtut ètica (és a dir, del caràcter) com un hàbit selectiu, que consisteix en un terme mig d'accions i passions entre dos extrems que són vicis, un per excés i un altre per defecte; relatiu a nosaltres; establert per la raó i per aquella per la qual decidiria l'home prudent (EN II, 1107a).

Veiem, doncs, que la virtut és una manera habitual d'obrar, una determinada manera de ser, i que s'ha treballat amb disciplina perquè esdevingui espontània. Es tracta d'una bona disciplina, perquè pretèn es compregui la finalitat dels actes, la seva raó de ser, que només pot comprendre en el seu exercici. La virtut requereix, per tant, d'esforç, però arriba un moment en què s'instaura tal hàbit com una segona naturalesa. Per això se'ns diu que realitzant actes de justícia esdevé una persona justa; o fent actes de valentia es fa valenta. I quan és valenta i justa duu a terme autèntics actes de justícia i valentia (EN, II, 1105a). La diferència entre els primers actes, que van forjant la persona, i els que realitza ja com a persona justa i valenta, és que en els primers s'esforça per ser-ho, li costa, no ha adquirit l'hàbit, actua per

disciplina, i no obté plaer. Una vegada la persona ja té la virtut consolidada, ha arribat a ser el millor que podia ser, li caracteritza l'habilitat, l'agilitat, no li costa realitzar l'acte, perquè sap per què i com fer-ho; i obté plaer perquè ho ha adequat a la seva manera de ser.

És, doncs, la virtut un hàbit selectiu perquè no és natural, ni espontani, ni innat, però no el triem des de l'arbitrarietat, sinó pensant en quines serien les nostres millors possibilitats de florir. Aquest hàbit electiu consisteix en un terme mig entre dos extrems i és relatiu a nosaltres. La valentia és el terme mig entra la covardia i la temeritat. Hem de conèixer els nostres talents i les nostres circumstàncies per a saber si fem l'òptim, o ens quedem curts, o ens passem. Tot això implica un aprenentatge sobre què és molt o poc respecte a les nostres possibilitats. Per això es tracta d'un terme mig específic per a cadascun, segons les potències de cadascun, la seva opció de vida i el seu context.

El terme mig entre els dos extrems és establert per la raó. Aquesta coneix les finalitats i tria el camí més recte per a arribar al terme mig d'accions i passions. La raó, des del coneixement de les finalitats (saviesa), tria els mitjans (prudència) en les accions (què es fa) i passions (com es fa, amb quin estat d'ànim). Aristòtil precisa que ha de ser una recta raó, advertint-nos contra una raó que pot errar en conceptualitzar les finalitats per no tenir moderades les passions. Com la raó pot també equivocar-se, endormiscar-se (i produir monstres), l'acompanyament per part de la persona prudent i de la comunitat de pertinença és fonamental. Com veiem, Aristòtil aposta per una educació integral, en la qual s'educa fent, com ens afecta i els lligams de confiança amb qui ens acompanya en aquest transcurs.

La primera conclusió que traiem d'aquesta al·lusió a Aristòtil és la necessitat de concebre el temps de formació del mestre, el seu pas per la universitat, com un pelegrinatge a la recerca de l'excel·lència; és un pelegrinatge amb acompanyament, en el qual hi ha meta, propòsit, reflexió, relació i molta acció. Ara bé, molt diferentment que en el s. IV aC en què va viure l'Estagirita, l'actual estudiant de magisteri serà mestre en una societat molt accelerada. Les societats sempre han estat dinàmiques, pel mer fet de ser històriques, però els ritmes amb què canvien avui dia les societats tecnològiques i del coneixement, obliguen els mestres a estar molt atents a les noves realitats socials i al vertigen dels seus temps accelerats.

Aquestes dues qüestions, la de ser referent moral i viure en una societat del coneixement i molt canviant, aconsellen posar èmfasi en la formació dels mestres en la universitat en les virtuts i en les comunitats. El mestre fa sobretot essent. Ara bé, per a arribar a ser ha de tenir clar que vol arribar aquí. Per això cal explicitar aquestes metes i aquestes finalitats en el temps de la universitat. Les virtuts, en cercle virtuós i hermenèutic, són del mestre, més també de les institucions que li acompanyen.

En efecte, el caràcter és el destí; no obstant això, per a arribar-hi fan falta les virtuts i la comunitat de pertinença que les faciliten acompanyant. El futur mestre no podrà donar el que no és, la qual cosa depèn de l'acompanyament que hagi rebut. Més val que un estigui tot ell en el que està, en cos i ànima, en raó i passió, en la manera de fer i de ser. El perill d'oblidar les finalitats, les raons de ser, i les

comunitats que acompanyen i forgen als futurs mestres radica a acabar creant cosos de tècnics altament especialitzats sense rumb: un cos de professionals experts en tècniques però sense ànima ni ànim.

Com la formació del caràcter dels mestres és una formació en virtuts i aquesta depèn de la cultura comunitària, és crucial com aquesta els acull i acompanya. L'acompanyament que rebí l'estudiant en la facultat en la qual es forma; la tutoria que hi rep i durant les pràctiques a les escoles, així com la implicació de l'alumne en tot el seu procés són transcendents, és a dir, les condicions de possibilitat sense les quals perdem tots: la raó de ser de les facultats (formar bons mestres); la motivació i autoconfiança del mestre (se sap preparat i amb ganes) els alumnes d'aquests mestres (eficiència de la seva labor), la societat en general (el futur).

Educació emocional, assumpció dels límits i obertura

Malgrat l'acceleració de la nostra societat, pocs canvis hi ha en les virtuts que de tota la vida se li exigeixen als mestres: han de tenir sentit de l'humor, ser empàtics, autèntics, honestos, humils, valents, amorosos, perseverants, etc. Al cap i a la fi, es tracta d'ensenyar a ser mestre, més que fer o exercir de mestre. No obstant això, voldríem destacar tres aspectes d'aquest acompanyament en la formació del futur mestre: l'educació emocional, l'assumpció dels límits, que li permetin descartar projectes o demanar ajuda si sol no pot, i l'obertura a la realitat dels seus futurs alumnes i de la societat en la qual està inserida l'escola on exerceixi.

Respecte de l'educació emocional, com havien afirmat tant Kerschensteiner com Spranger, cal insistir que no n'hi ha prou amb la vocació o que a un li agradin els infants. És evident que al mestre li han d'agradar els nens i adolescents, encara que no és suficient. L'aula, a part d'un lloc on es transmeten coneixements, aspecte clau, és un lloc de vida. I no només perquè allí transcorre la vida, sinó per tan com de crucials en el desenvolupament humà són els anys de la infància i adolescència. En aquests anys juguem sí, però també ens juguem molt el futur segons siguin a l'escola les experiències, que haurien de ser bones i de justícia. Una vida bona és una vida dedicada a la cerca de la vida bona (MacIntyre, 1987).

Si l'alumne ha de gaudir amb el que fa, fins i tot en l'esforç i en la dificultat, el mestre ha d'entrar ple de vida. Això no és una mera crida a la motivació i a l'hedonisme, sinó a la responsabilitat del que significa fer-se'n càrrec de la potència que té al davant. La potència l'entendem en els dos sentits possibles, com l'aristotèlica possibilitat d'arribar a ser en acte, i com a força i apetit, el *conatus* de Spinoza, és a dir, les ganes de ser i fer (Spinoza, 2011).

El que ens recorda l'ètica de la virtut, amb el seu essencial ingredient afectiu o emocional, és que es pot obligar a fer una acció (un programa, una planificació, etc.), però no es pot obligar a voler-lo fer, perquè ha de fluir d'un espontàniament. Això depèn de la seva manera de ser, del seu caràcter; si no, el cos li delata, li traïx, perquè no «va amb un» i no convenç. Si el mestre fa el que toca, sense que se senti que li toca, el resultat és la corrosió del caràcter i la mort de la confiança en la relació pedagògica.

La justícia obliga el mestre a la imparcialitat; es trobarà amb alumnes més fàcils de guiar que d'altres. El que de cap de les maneres hauria de fer és sucumbir a un

dels dos extrems que són dos vicis (seguim a Aristòtil): el preferentisme vers els qui li agraden perquè, o són molt bons o simplement li cauen molt bé, amb el consegüent abandó d'aquells que no estan entre aquestes preferències; o l'altre extrem d'anar als més febles, als qui més el necessiten i li exigeixen totes les energies, amb el consegüent abandó dels qui no reclamen tant la seva atenció encara que la necessitin d'una altra manera. És de justícia tractar a tots bé, independentment de les preferències sentimentals que sentim per ells; i tractar igual als iguals i desigual als desiguals és un criteri d'equitat.

A aquestes virtuts del mestre de justícia, alegria i jovialitat ha d'afegir-se la d'humilitat i d'autocontenció, en tant que cal assumir els límits quan són infranquejables, i demanar ajuda quan són superables. Això val tant per al temps de la facultat com de l'exercici professional. Clar que, a més de ser humil per a sol·licitar ajuda als companys de claustre o a l'equip directiu, cal confiança, comprensió i discreció. I això suposa assumir que els errors són humans, i no deixar al mestre sol prenent decisions complicades. Tanmateix d'això depèn que el mestre se senti partícip en un projecte on les directrius es comparteixen i no es deixen a l'arbitrarietat de segons qui decideixi o qui siguin els alumnes.

Quant important és acompanyar al futur mestre en aquests conflictes i complexitats amb els quals es trobarà. Per això, tant en la facultat com a l'escola on es realitzen les pràctiques, l'estudiant ha de trobar una comunitat deliberativa on es discuteixin objectius, mitjans, conseqüències, circumstàncies. És fonamental que l'estudiant trobi espais de reflexió on parar-se a pensar amb els altres. A vegades, amb tanta activitat i tant activisme, oblidem que no hi ha bones pràctiques (en tots els sentits) sense un bon marc teòric que sorgeix de pensar junts.

No hi ha educació sense la trobada amb l'altre; per això el nucli és la confiança en la relació, que sempre és personal per professional. L'atenció a l'altre i la seva circumstància obliguen a l'obertura. Si el mestre es posa ell en el centre (ser referent no és ser el protagonista), no va a la cerca de l'excel·lència, és a dir, a la cerca del millor per a aquest alumne/classe/grup en concret, el resultat és la corrosió del caràcter del mestre, de la professió, de l'escola, i la mort de la confiança en tots ells.

Es tracta en les virtuts i en la formació del caràcter d'un cercle virtuós: donar el que s'ha rebut, rebre el que se't dona, en plena comunitat de pertinença: l'estudiant de magisteri a la seva facultat, la facultat a la societat que diposita en ella la confiança, el mestre a l'escola, l'escola en el barri: tot està relacionat i en tot s'educa.

Recomanacions per a la formació universitària del mestre

Després d'explicitar els supòsits des dels quals pensem la formació dels mestres, des de la forja del seu caràcter en comunitats d'acolliment que són les facultats i les escoles futures on exerciran, podem ara resumir les següents recomanacions per a la seva formació universitària:

1. El futur mestre ha d'assumir que serà referent moral en una societat molt canviant: sigui com sigui aquesta, ha d'estar a l'altura de la confiança i la responsabilitat en l'encàrrec que la societat li fa. Es tracta d'un compromís ètic amb la professió, no d'una mera opció. El jurament hipocràtic els recorda

- als metges el seu deure; potser no està de més pensar en algun ritual per als graduats en magisteri.
2. El futur mestre necessita educació emocional, perquè tan important és el racional i curricular, com el caràcter afable, jovial i alegre de qui es senti a gust i confiat en la seva capacitat de treure de l'alumne les millors possibilitats; perquè ell té temperat el caràcter i els afectes, serà efectiu en l'acompanyament integral dels seus alumnes. En circularitat virtuosa, ho ha d'haver viscut ja en la facultat i durant les pràctiques i tutories, que han de ser intenses i extenses, de qualitat i amb calidesa.
 3. La funció de mestre és impossible sense vincles, sense cercles de confiança. Saber estar, ser un mateix, exposar-se a l'altre que interpel·la en la seva vulnerabilitat, i posar-se al servei, disposar-se, donar el que és, exigeix persones generoses. I només la generositat genera vincles. La comunitat i la cultura que sembla aquestes condicions sociològiques i psicològiques són transcendents per a la formació del caràcter dels mestres. Tenir caràcter de mestre és responsabilitat també de la facultat que capacita i comunica a la societat que els ha format, no només informat, per a formar.
 4. Aquest acolliment de l'estudiant de magisteri permet desenvolupar la consciència de pertinença a una comunitat. El futur mestre no pot romandre aliè a la complexitat de presa de decisions que el dia a dia a l'aula comporta. Per això és important la tutoria: que l'alumne tingui en la facultat un referent per a poder deliberar, sospesar i ponderar la millor decisió en qüestions de complexitat en el tracte amb els alumnes, els pares o els companys. El tutor és clau sobretot en el període de pràctiques, per a gestionar els seus dubtes, pors i triar els mitjans idonis.
 5. Saber assumir els límits és un factor clau per a procedir amb tacte. El millor tractament comença amb un bon diagnòstic, propi i de les circumstàncies. Estem parlant del principi de realitat i de saber adaptar-se al que hi ha sabent que ell ha de transformar-ho.
 6. Atendre i obrir-se a l'altre exigeix a la universitat acostar els alumnes a aquesta realitat i a la dels futurs alumnes d'aquest estudiant de mestre. Aquesta obertura a la realitat suposa un continu esforç, atès que la realitat avui és vertiginosament canviant. Cal adaptar continguts i maneres a les realitats del grup i aula, i això comporta millorar el coneixement de l'entorn i les idiosincràcies culturals. Entendre les tradicions culturals d'on vénen els alumnes i on estan és fonamental per a aconseguir la inclusió de què tant es parla. És fonamental que aquesta obertura es visqui ja en el dia a dia de la facultat.
 7. La selecció dels futurs mestres ha de ser més exigent intel·lectual i personalment. No es tracta només que passin amb suficiència tests de competències cognitives i d'aptituds resolutives, també és important la passió que posen i la responsabilitat que accepten. Hauríem de triar persones íntegres i servicials, no només cervells, ni meres vocacions. Això no es veu en un test ni en una entrevista; però al llarg de quatre anys segur que trobem indicadors de bon acompliment.

Els anys de facultat són anys de pelegrinatge en la forja del caràcter de mestre, però no pot ser una travessia pel desert. L'acolliment, el clima de companyonia, l'esforç per treure d'un la seva millor possibilitat són el punt de partida que comença en la facultat i ja no acaba, mentre un vulgui continuar sent digne representant d'aquesta meravellosa professió que obra per amor, tal i com afirmà Kerschensteiner, i per ell es posa a la feina.

A tall de cloenda. Ser mestre ahir i avui

Després del viatge realitzat pels orígens de la preocupació de la formació inicial de mestres als primer compassos de la reconstrucció europea, ens plau recordar que, com afirma Victoria Camps, l'educació sempre navega a contracorrent (Camps, 2008). En aquest sentit, és evident que ser mestre també implica i, sempre ha estat així, navegar contra l'amenaça d'un corrent que d'imposar-se podria corrompre i desviar la condició humana. Davant una societat accelerada, en crisi de valors, postmoderna, postindustrial, postdemocràtica, neoliberal i consumista, l'educació i els mestres han de combatre educativament els comportaments insolidaris, insensibles, el tancament de les persones en allò privat i el desafecte cap al que és públic, barallar-se contra l'atomització neoliberal, contra la mònada leibniziana que defineix la nostra societat. Avui el mestre ha de lluitar per contrarestar la tendència a l'exclusiva satisfacció del benestar material i el costum de prendre com a únics models els procediments dels mercats i els interessos dels capitals. Per això, cal una bona formació inicial de mestres, una formació que ha d'enfortir el seu caràcter per tal que no defalleixi en aquesta missió, que no perdi la il·lusió inicial que l'ha portat a escollir aquest grau universitari. Si, com deia Rougemont, cal fer des de l'escola una revolució cultural, aquesta requereix una formació inicial de mestres que els encoratgi a perseguir l'assoliment dels grans desafiaments educatius i socials actuals. Ser mestre avui esdevé i, ha esdevingut al llarg de la història, un gran repte perquè pressuposa no només navegar a contracorrent sinó estar disposat a fer-ho sempre i per sistema. Per aquest motiu resulta important que en la seva preparació inicial els futurs mestres coneguin la Història de l'Educació, perquè està fornida d'exemples de pedagogs i professors que han lluitat per fer de l'escola i de l'educació un mitjà de formació a contracorrent. Exemples del passat que els ajuden a conèixer que no estan, ni han estat, sols en aquesta tasca educativa. Ni més ni menys.

Referències

- Aisa, F. (2008) *Mestres, renovació i avantguarda pedagògica a Catalunya*. Barcelona, Edicions de 1984.
- Ajuntament Constitucional de Barcelona (1908) *Presupuesto Extraordinario de Cultura*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona.
- Aristóteles (2002) *Ética a Nicómaco*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- Bardina, J. (1907) *Reglament exterior seguit del programa d'ingrés*. Barcelona, Escola de Mestres.
- Bardina, J. (1909) «Manaments del bon mestre». *Revista Catalana d'Educació*, any 1, núm. 1, p. 10-11.
- Camps, V. (2008) *Creure en l'educació. L'assignatura pendent*. Barcelona, Edicions 62.

- Carbonell, J. (1977) *L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)*. Pròleg de Marta Mata. Barcelona, Edicions 62.
- Carbonell, P.; Masip, L. (1998) *Els professors de l'Escola Normal de la Generalitat. 1931-1939*. Barcelona, Associació d'Amics de l'Escola Normal de la Generalitat.
- Delgado, B.; Cortada, R.; González-Agàpito, J.; Lozano, C. (1980) *Joan Bardina. Un revolucionario de la Pedagogía catalana*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Galí, A. (1979) *Història de les Institucions i del Moviment cultural a Catalunya 1900-1936. Llibre II. Ensenyament primari. Segona part*. Barcelona, Fundació Alexandre Galí.
- Gomá Lanzón, J. (2009) *Ejemplaridad pública*. Madrid, Taurus.
- Kerschensteiner, G. (1928) *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona, Labor.
- Luzuriaga, L. (1964) *La escuela pública democrática*. Buenos Aires, Losada.
- MacIntyre, A. (1987) *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- Martorell, A. (1961) *Joan Bardina i l'Escola de Mestres*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili SA.
- Rougemont, D. (1975) *¡Europeos, uníos!* Barcelona, Aymá.
- Schneider, F. (1963) *Educación europea*. Barcelona, Herder.
- Schneider, F. (1966) *La Pedagogía Comparada*. Barcelona, Herder.
- Soler, J. (2008) «Entre Europa i Amèrica Llatina: Adolf Ferrière i l'Escola Nova a Barcelona». *Temps d'Educació*, 35, p. 229-248.
- Soler, J. (2009) *La renovació pedagògica durant el segle xx. La cruïlla catalana: dinamismes i tensions*. Universitat de Barcelona (tesi doctoral).
- Spinoza, B. (2011) *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid, Alianza editorial.
- Spranger, E. (1960) *El educador nato*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Truyol, A. (1972) *La integración europea*. Madrid, Tecnos.
- Vilafranca, I.; Cercós, R.; García Farrero, J. (2018) «Los padres pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea cien años después de la Gran Guerra», *Revista Española de Pedagogía*, 270, pp. 335-351.

La preocupación por la formación inicial de los maestros: una invariante pedagógica europea de la era contemporánea. Entre el pasado y el futuro

Resumen: Sin duda la formación inicial de maestros ha sido una preocupación constante a lo largo de la era contemporánea. Desde el fin de la Gran Guerra (1914-1918), han surgido pensamientos pedagógicos, discursos e instituciones educativas que han puesto de relieve la necesidad de afianzar la renovación pedagógica desde la formación inicial de los maestros. Si la escuela había de transformar la sociedad, si había de consolidar la democracia, ello comienza, entonces y ahora, por una buena formación de maestros. Pedagogos de la categoría de Eduard Spranger o Kerschensteiner, hasta la implantación de la Escola de Mestres de Joan Bardina (1906-1910), la Escola Normal de la Generalitat (1931-1939) o el Seminario de Pedagogía (1930-1939) de la Universidad de Barcelona ponen de manifiesto la importancia que, durante la era contemporánea, se ha dado en Cataluña a la formación inicial de los maestros. Este artículo navega desde los orígenes de esta preocupación en los comienzos del siglo pasado para concluir con una propuesta de futuro en la formación inicial de maestros.

Palabras clave: Formación inicial de maestros, formación del carácter, historia de la educación, pensamiento pedagógico, pedagogía catalana.

La préoccupation pour la formation initiale des enseignants: un invariant pédagogique européen de l'ère contemporaine. Entre le passé et l'avenir

Résumé: La formation initiale des enseignants a été, sans aucun doute, une préoccupation constante tout au long de l'ère contemporaine. Des pensées pédagogiques, des discours et des institutions éducatives ayant émergé depuis la fin de la Première Guerre mondiale (1914-1918) ont mis en valeur la nécessité de réaffirmer le renouvellement pédagogique à partir de la formation initiale des enseignants. La question de savoir si l'école devait transformer la société ou si la démocratie devait être consolidée implique avant tout, autrefois et aujourd'hui, une bonne formation des enseignants. Des pédagogues de l'envergure d'Eduard Spranger ou de Kerschensteiner, jusqu'à l'implantation de l'Escola de Mestres de Joan Bardina (1906-1910), de l'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya (1931-1939) ou du Seminari de Pedagogia (1930-1939) de l'Universitat de Barcelona, mettent en évidence l'importance qui, tout au long de l'ère contemporaine, a été donnée à cette formation initiale des enseignants en Catalogne. Le présent article examine les origines de cette préoccupation au début du siècle dernier pour aboutir sur une proposition d'avenir dans la formation initiale des enseignants.

Mots clés: Formation initiale des enseignants, formation du caractère, histoire de l'éducation, pensée pédagogique, pédagogie catalane.

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

Abstract: Undoubtedly, the initial education of teachers has been a constant concern of contemporary society since the end of the First World War, as evidenced in the constant emergence of new pedagogical thought, discourse and educational institutions that highlight the need for pedagogical renewal at the initial stages of teacher education. Throughout this period, good teacher education has remained key in the belief that school must transform society if democracy is to be safeguarded. At an international level, this has been defended by educational theorists of the calibre of Eduard Spranger and Georg Kerschensteiner; in Catalonia, it is seen in the work of Joan Bardina's "Escola de Mestres" (1906-1910), the Catalan government's "Escola Normal" (1931-1939) and the University of Barcelona's "Seminari de Pedagogia" (1930-1939). The article looks at the history of this concern, from its origins at the beginning of the last century to the present day, and concludes by proposing what the initial stages of teacher education will need in the future.

Keywords: Initial teacher education, character formation, history of education, pedagogical thought, Catalan pedagogy.