

**YO ACONSEJARÍA A LOS MAESTROS,
QUE SUEÑAN CON GRANDES IDEALES, QUE
COMIENCEN POR ESTAS COSAS, PEQUEÑAS
SI SE QUIERE, PERO QUE NO SON MÁS QUE
ESTOS IDEALES QUE TANTO APRECIAMOS...
A PROPÓSITO DE UNA COMUNICACIÓN
INÉDITA (1909) DE JUAN BARDINA**

I would advise teachers, who dream of great ideals, to start with these things, small perhaps, but that are none other than these ideals which we appreciate so much... On Juan Bardina's unpublished paper (1909)

Eric Ortega González^a, Jordi García Farrero^b, Ferran Sánchez Margalef^c

Fecha de recepción: 22/05/2020 • Fecha de aceptación: 21/10/2020

Resumen. El presente trabajo realiza un ejercicio de arqueología pedagógica rescatando un documento relevante en la historia de la pedagogía catalana y, por extensión, chilena, puesto que Bardina permaneció allí durante muchos años. Para hacerlo, contamos con la comunicación, hasta ahora inédita, que Juan Bardina presentó en el Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona (1909) y en la que resumía lo que tenía que ser la nueva educación: la «pedagogía estimulante», empleando sus propias palabras. Se partirá, pues, de una breve biografía del autor y de algunas

^a Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron. Edifici Llevant. 08035 Barcelona. España. ericortega@ub.edu.  <https://orcid.org/0000-0002-6747-0336>

^b Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron. Edifici Llevant. 08035 Barcelona. España. jgarciaf@ub.edu.  <https://orcid.org/0000-0002-9669-0485>

^c Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron. Edifici Llevant 08035 Barcelona. España. ferran.sanchez@ub.edu.  <https://orcid.org/0000-0003-0887-2914>

Cómo citar este artículo: Ortega González, Eric; Jordi García Farrero y Ferran Sánchez Margalef. «Yo aconsejaría a los maestros, que sueñan con grandes ideales, que comiencen por estas cosas, pequeñas si se quiere, pero que no son más que estos ideales que tanto apreciamos... A propósito de una comunicación inédita (1909) de Juan Bardina». *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 727-753

notas sobre su pensamiento y su obra pedagógica para tratar de dar luz contextualizando, analizando y, cuando sea necesario, clarificando, el contenido que se presenta en la mencionada comunicación, en la que Bardina deja huella de su filoamericanismo y de su adhesión a la filosofía evolucionista de Spencer. Una comunicación que, por primera vez, verá la luz al incluirse, transcrita, al final del texto.

Palabras claves: Juan Bardina; educación de la personalidad; arqueología pedagógica; Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona (1909).

Abstract. *The present paper is an exercise in pedagogical archeology that rescues a relevant document for the history of Catalan pedagogy, and by extension, Chilean pedagogy, given the fact that Bardina resided in Chile for many years. We begin by presenting a paper, unpublished until now, that Juan Bardina presented in the Primary Teaching Conference of Barcelona (1909) and in which he summarizes what he considered to be the new education (the “stimulating pedagogy”, in his own words). We provide a brief biography of the author and some notes about his thought and pedagogical work, in order to contextualize, analyze and, where necessary, clarify the paper’s content. In it Bardina leaves traces of his filo-Americanism and his agreement with the postulates of Spencer about the philosophy of evolutionism. Finally, the reader will find the transcription of the paper, published for the first time.*

Keywords: Juan Bardina; character education; pedagogical archeology; Congreso de Primera Enseñanza de Barcelona (1909).

1. SOMERA NOTICIA DE UN HALLAZGO

En el curso 2018-2019, uno de los firmantes de este trabajo se empleaba como técnico auxiliar en el Archivo Intermedio del Campus Mundet, campus en el que se encuentran las Facultades de Educación y de Psicología de la Universidad de Barcelona. Dicho archivo, aunque en su mayor parte administrativo, custodia también un importante fondo histórico con los expedientes y los documentos que resultaban del propio funcionamiento (actas, comunicaciones, exámenes, etc.) de la Escuela Normal de Maestros de Barcelona y de la Escuela de Visitadoras Sociales Psiquiátricas de la misma ciudad, entre otras instituciones pedagógicas catalanas. Fue desarrollando sus labores cotidianas en ese archivo como el mencionado coautor encontró, en una empolvada carpeta que indicaba muchos años de aislada desatención, un buen número de viejos papeles, todos ellos titulados y firmados por lo que parecían sus respectivos

autores. Tras una breve revisión se advirtió que esos viejos papeles eran, en realidad, comunicaciones que distintas personalidades de la cultura catalana y española presentaron para el Congreso de Primera Enseñanza de 1909. De ese hallazgo surge el texto de Juan Bardina, hasta la fecha inédito, que con este trabajo a modo de introducción queremos dar a conocer a la comunidad pedagógica e histórica en general.¹

Con la un tanto vanidosa expresión «arqueología pedagógica» no nos referimos, al menos en sentido estricto, a la metodología histórico-filosófica desarrollada por el filósofo francés Michel Foucault y que algunos han relacionado consistentemente con la pedagogía.² Antes bien, con esa expresión queremos aludir justamente al hecho acabado de mencionar y que no es otro que el ejercicio de rescatar, de un arrinconado anaquel, un texto relevante de la pedagogía con la intención de que ese documento hable y, a través de él, nuestro interés no se dirija a «la búsqueda del fundamento ni de la causalidad expresiva»,³ sino, más bien a su «grado de articulación y relación con una multiplicidad de acontecimientos».⁴ En definitiva, a través de dicha locución queríamos también hacer notar que una de las grandes posibilidades de historiar los discursos pedagógicos pretéritos tiene que ver, precisamente, con recurrir al lugar en el que fueron depositados, esto es, a los viejos documentos.

2. BREVE APUNTE BIOGRÁFICO

Juan Bardina, nacido en Sant Boi de Llobregat en 1877 e hijo de una familia humilde, fue un estudiante excelente. Ingresó con diez años en el Seminario de Barcelona, donde disfrutó de una beca de estudios y en el que demostró sus dotes ganando un concurso de catecismo y obteniendo un primer premio en un certamen organizado por el Seminario de Valencia con un trabajo sobre Kant. Abandonó con diecinueve años el Seminario a causa de algunas tensiones con sus superiores –probablemente por

¹ El lector interesado en el manuscrito original podrá encontrarlo en el Archivo Histórico de la Universidad de Barcelona (<http://www.ub.edu/arxiu>) con el siguiente código de referencia: «ES CAT UB 451119».

² Alberto Martínez Boom, «Una mirada arqueológica a la pedagogía», *Pedagogía y saberes*, 1 (1990): 7-13.

³ Martínez, «Una mirada arqueológica a la pedagogía», 13.

⁴ Martínez, «Una mirada arqueológica a la pedagogía», 13.

las asiduas colaboraciones periodísticas en el semanario humorístico y satírico *El Mestre Tites. Setmanari de bona mena-* y con la intención de irse a México con otros compañeros.

Más tarde, y tras cursar su bachillerato en Girona, ingresó en 1899 en la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona, estudios que alternó con los de magisterio en la Escuela Normal –de menor duración y que permitían conseguir un trabajo rápidamente– y algunas asignaturas de derecho, disciplina por la que sentía especial predilección y a la que se dedicó en sus últimos veinte años de vida como profesor de derecho del trabajo en Chile. Durante este tiempo de juventud, su dedicación periodística fue casi completa y estuvo condicionada, en gran parte, por su militancia carlista. Ejemplo de esta filiación es su *Orígenes de la Tradición y del Régimen Liberal*, que presentó como tesis de licenciatura defendida en 1905 y que lo hizo valedor del Premio Extraordinario de fin de carrera.

En 1902 empezó a colaborar en *La Veu de Catalunya*, diario que representaba las sensibilidades de la *Lliga Regionalista* y que en aquellos momentos dirigía Prat de la Riba, con quien mantuvo una buena relación. Fue en octubre de aquel mismo año que, a raíz de su desencanto político y como consecuencia de la prohibición de la enseñanza del catecismo en catalán –propugnado por el decreto del conde de Romanones–, inició en este mismo diario lo que él denominó como la «campaña pedagógica»:

Era por octubre 1902, si no me equivoco cuando comencé en *La Veu de Catalunya* la campaña pedagógica.

¿Por qué la inicié, y precisamente en aquellos momentos? Cansado, muchacho todavía, de una vertiginosa lucha en un partido político, lucha –sin vanidad– heroica, y desengañado de la eficacia e los remedios exclusivamente políticos, por ley de reacción –inevitable en un espíritu luchador– me fui convenciendo de que no existe más que un camino para la regeneración estable: la reforma de las generaciones por la educación.⁵

Su talante reformista –sumado, como hemos visto, al desencanto político– produce en él, en palabras del profesor Buenaventura Delgado, una

⁵ Joan Bardina Castarà, *Escola de Mestres. Memòria del curs 1906-07* (Barcelona: Escola de Mestres, 1907), 3.

verdadera «conversión pedagógica siguiendo la moda del regeneracionismo y el pedagogismo que impregnaba el pensamiento del momento».⁶ Hecho que hará que a partir de 1902 la educación sea su principal ocupación y preocupación. Buen ejemplo de esto es que en la década comprendida entre 1902 y 1912 nuestro autor participara en prácticamente todas las iniciativas pedagógicas que se llevaban a cabo en Barcelona: en creación de escuelas, en política escolar, en publicación de libros de texto, en conferencias, congresos, etc. No por casualidad Bardina es tradicionalmente reconocido como el pionero de la renovación pedagógica en Cataluña.

Merece la pena pararse un momento en su participación en algunos de estos congresos. En 1903 participó en el Primer Congreso Universitario Catalán, donde presentó la ponencia *Organización de la Universidad Catalana*. En 1906 presentó dos ponencias que revelan su interés y preocupación por la lengua catalana: una sobre ortografía y otra –más interesante con relación a lo que queremos destacar– titulada *La lengua catalana es la única apta, tratándose de catalanes, para la instrucción de los muchachos o de los mayores*. Pues al contrario de la propuesta pedagógica de Ferrer i Guàrdia, donde suponemos que el sentimiento internacionalista propio de las sensibilidades anarquistas llevaba a que los nacionalismos, en cuanto que particularismos, quisieran ser eliminados –la Escuela Moderna fue una escuela de lengua castellana–, la opinión de Bardina en este punto era del todo opuesta:

La instrucció en català, sense tenir l'importància pedagògica que se li dona, es d'una trascendència capdal, segons la llògica y els estadístiques.⁷

La pedagogia moderníssima d'educació natural exigeix la llengua natural com a vincle entre'ls mestres y els deixebles.⁸

⁶ Bueanaventura Delgado Criado, Ramón Cortada Corominas, Josep González-Agapito & Claudio Lozano Seijas, *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 1980), 14.

⁷ Joan Bardina Castarà, «La llengua catalana és l'única apta, tractant-se de catalans, per a l'instrucció dels noys y dels grans», in: *Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana, octubre de 1906* (Barcelona: Estampa d'En Joaquim Horta, 1908b).

⁸ Bardina, «La llengua catalana és l'única apta, tractant-se de catalans, per a l'instrucció dels noys y dels grans».

En 1906 funda la Escola de Mestres, de la que hablaremos más adelante. En 1908, y como director de la mencionada Escuela, interviene en la redacción del Presupuesto Extraordinario de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona –que puede ser considerado un esfuerzo por sintetizar su pensamiento pedagógico– y en el que, entre otras cosas, se proyectaba la constitución de una Institución de Cultura Popular que debía encargarse de gestionar los cuatro centros escolares, con biblioteca popular en cada uno de ellos, que se pretendía construir.⁹ Todo en un intento de modernización que tenía como ideas rectoras la neutralidad religiosa, la catalanidad y la coeducación.

En un primer momento, y a pesar de las resistencias católicas, que veían en la neutralidad religiosa y la coeducación un verdadero ataque, el Presupuesto fue aprobado por 26 votos a favor y 7 en contra. Sin embargo, finalmente las presiones por parte de la Iglesia católica y el hecho de que la Lliga Regionalista tomase partido por los sectores más conservadores hicieron que el gobernador civil suspendiera la aplicación del proyecto. En 1909 promovió una revista pedagógica de la que solo pudo llegar a publicar un número: la *Revista Catalana d'Educació*. Años más tarde, la revista reapareció con el nombre de *Revista de Educación*.

En agosto de 1910 la Escola de Mestres cerró a causa de falta de apoyo público y privado.¹⁰ La última de sus experiencias antes de desaparecer de la escena pedagógica catalana es la creación de la Institución Spencer (1912), que constituyó, como veremos, un verdadero laboratorio de experimentación pedagógica, pero que por razones que se nos escapan duró tan sólo un año. Con una beca de la Junta para Ampliación de Estudios se fue a París con algunos discípulos en 1912 –entre ellos, Miguel Fornaguera–,¹¹ y de allí a Bélgica y Holanda, donde visitó la escuela del Ermitage y conoció personalmente a Ovide Decroly.

La persecución de los acreedores de la Escola de Mestres fue, sin duda, una de las principales razones que lo animaron a irse de Barcelona. En

⁹ Raquel De la Arada Acebes, «El pressupost de cultura de l'Ajuntament de Barcelona de 1908: un referent pedagògic», *Temps d'Educació*, 34 (2008): 241-250.

¹⁰ Pere Solà i Gussinyer, *Educació i societat a Catalunya* (Lleida: Pagès Editors, 2011).

¹¹ Alejandro Álvarez Gallego, «Miguel Fornaguera, un librepensador catalán en Colombia», *Revista Colombiana de Educación*, 61 (2011): 299-316.

1916 empieza una aventura americana de la que ya no regresará. Primero en La Paz para dirigir la Sección de Filosofía del Instituto Normal Superior y, posteriormente, en Chile donde, además de colaborar en diferentes diarios, ejerció como profesor de derecho del trabajo en la Facultad de Derecho de Valparaíso. Con ello, se convertirá en testigo directo del proceso de transformación social del país y, especialmente, del sistema educativo. De ahí que promovió los principios de la Escuela Nueva y que la universidad tenía que formar personas «con carácter en que el esfuerzo, la perseverancia en el estudio y la iniciativa científica sean sus rasgos esenciales».¹² Morirá en la ciudad de Valparaíso el 10 de julio de 1950.

3. ALGUNAS PALABRAS SOBRE EL CONGRESO DE PRIMERA ENSEÑANZA (1909)

Aunque Bardina participó de no pocos congresos –a algunos de ellos ya nos hemos referido en el apartado anterior–, nos es obligado detenernos en el congreso que entraña directamente con la voluntad de este texto y que se trata, como es sabido, del Congreso de Primera Enseñanza, celebrado a finales de 1909 y principios de 1910 en Barcelona. Importantes personalidades pedagógicas catalanas, así como de otras esferas de la cultura española participaron de este congreso, que en un primer momento había sido idea de la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción y a la que poco después se sumó la Asociación de Maestros Públicos, que había acordado celebrar una Asamblea de Maestros con fin parecido. Figuras como Alexandre Galí, Jeroni Estrany, Rafael Vehils, Maria Carbonell Sánchez o Rosa Sensat, participaron de un congreso en el que se presentaron comunicaciones tan variopintas como *El vegetarianismo ante la educación*, de José Talp Plana, *Registro pedagógico de la vocación*, de José Pedrol Domènech o *Necesidad de introducir un curso de psicología escolar en la carrera de maestro* de Francisco de Barbens. Bardina formó parte de la Comisión de Propaganda, junto a Rosa Sensat y M. Àngels Moncunill. Hubo, además, tres secciones dedicadas a los aspectos técnicos, los económicos –en la que figuró la malograda esposa de Bardina, Josefa Soronellas, en calidad de tesorera–, y una cuarta dedicada a la organización de una Exposición de material escolar

¹² Juan C. Campbell Esquivel, «El aporte de Joan Bardina a la educación chilena (1920-1930)», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 11 (1992): 181.

aneja al Congreso. Muy activo durante todo el congreso, «Bardina multiplicó su presencia en todas las secciones, matizando, rectificando o presentando y defendiendo enmiendas o conclusiones».¹³ Asimismo, presidió la sección 4.^a del Congreso, la sección, al parecer, más conflictiva del congreso, a tenor de lo que recoge el profesor Delgado:

Fue la sección más concurrida y la más polémica; entre los asistentes había una representación prestigiosa del clero: el jesuita Ruiz Amado, el futuro cardenal primado Enrique Pla y Deniel, representante del cardenal de Barcelona y los presbíteros Cosme Parpal, profesor de la Universidad, y Pedragosa, entre otros muchos. Entre los discípulos de Bardina estaba Artur Martorell. Habían acudido otras personas de reconocido prestigio: el arquitecto y amigo de Bardina Buenaventura Conill, Jerónimo Estrany, médico y director de las Escuelas del Distrito VI, María de Maeztu... [...] La tensión se disparó cuando el P. Ruiz Amado interrumpió la exposición del ponente Vicente Pinedo, «por haber creído ver en las palabras del disertante algo de descortesía a nuestra patria», según dicen eufemísticamente las Actas del Congreso. En la sala abarrotada de congresistas se originó un buen tumulto y el ponente, acompañado de un grupo de maestros, se retiró sin que en los días siguientes se reintegrasen al Congreso.¹⁴

Fue en esta misma sección donde Bardina presentó la comunicación «Sobre la Educació de la Personalitat», que constituye el objeto de estudio de este trabajo. En este Congreso, podemos leer a Ferran Aisa, «que dieron patentes las dos tendencias de la enseñanza española: los tradicionalistas y los renovadores».¹⁵ Huelga decir de qué lado figuraba Bardina.

4. NOTAS SOBRE EL PENSAMIENTO Y LA OBRA PEDAGÓGICA BARDINIANA

La pedagogía de Juan Bardina representa para Alexandre Galí –quien a su vez fue profesor de gramática y literatura castellanas en la Escola

¹³ Delgado, Cortada, González & Lozano, *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana*, 15.

¹⁴ Delgado, Cortada, González & Lozano, *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana*, 16.

¹⁵ Ferran Aisa-Pàmpols, *Mestres, renovació i avantguarda pedagògica a Catalunya* (Barcelona: Edicions de 1984, 2008), 156.

de Mestres– la consecuencia más lógica de las grandes afirmaciones de la personalidad catalana contenidas en las obras de Torres i Bages, Prat de la Riba y Valentí Almirall. En efecto, Bardina fue capaz de darse cuenta de la fuerza de los nuevos aires educativos (*Escola Nova*, «pedagogía estimulante», etc.) como medio de transformación e integración social en un momento en que los vientos novecentistas –movimiento esencialmente pedagógista– pregonaban la necesidad de reconstruir la lengua, la cultura y la política catalanas.¹⁶ La educación verdadera, dirá Bardina,

purificarà els individus, potenciarà la raça, farà un poble fort de cos, perseverant de voluntat, emprendedor de caràcter, de vida intensa, ric en tota mena de riquesa i de salut. I vessarem com una riuada la força i la potència i imperarem sobre Espanya amb el ceptre de la civilització.¹⁷

La obra y el pensamiento de nuestro autor no constituyen un corpus sólido, científicamente acabado, sino que más bien deben ser considerados como una suerte de mosaico en el que puede encontrarse un modelo más o menos completo de escuela y de maestro. Como ya hemos apuntado antes, gran parte de esta obra y pensamiento –si bien dispone de numerosos escritos, algunos de ellos citados en este trabajo, en los que quedan reflejados– también pueden y deben verse manifestados (esta es la suerte de los pedagogos «prácticos») en los diversos proyectos y experiencias pedagógicas que tuvo a lo largo de la vida: la Escola de Mestres, la Institución Spencer o el presupuesto mencionado, entre otros.

Es conocida la relación, así como los parecidos, que Bardina guardaba con los institucionalistas: «Son innegables dos hechos; en primer lugar, la simpatía y apoyo de los institucionalistas hacia la institución bardiniana y, en segundo lugar, la similitud del pensamiento pedagógico, programas, estilo, espíritu y actividades, etc., de la Escola de Mestres y

¹⁶ Conrad Vilanou Torrano & Joan Soler Mata, «El noucentisme: construir un país a través de l'educació», in *Pedagogia a Catalunya: dos-cents cinquanta anys de les Instruccions per a l'ensenyança de minyons de Baldiri Reixac, cent anys de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana* (Barcelona: Fundació Jaume I, 1999): 30-43.

¹⁷ Joan Bardina Castarà, «El valor de l'Educació», in ed. Buenaventura Delgado *Joan Bardina: Un revolucionario de la pedagogía catalana* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 1980), 136.

de la Institución Libre de Enseñanza».¹⁸ Entre ellos compartían la aspiración a una educación integral, que formase un hombre equilibrado, activo, con voluntad e ideales. También compartían las metodologías, la enseñanza activo-intuitiva, la coeducación de sexos, la inexistencia de exámenes, de premios o de castigos y la preocupación por educar con la misma intensidad todas las dimensiones humanas (moral, intelectual, artística, física...) de sus alumnos. He aquí, sin embargo, que la diferencia más remarcable entre ambos planteamientos es que mientras que Bardina otorgaba a la familia el papel ineludible de copartícipe de la educación del niño (la familia tiene el derecho y el deber de educar), los institucionalistas no contemplaban explícitamente esta participación.

La Escola de Mestres, que tanto hemos mencionado con anterioridad, merece, sin duda, que le dediquemos algunas líneas. Propone Bardina, en contra de lo que se hacía en las Escuelas Normales: «vamos a educar, cosa que allí ni hacen ni pueden hacer. Vamos hacia cosas nuevas. Vamos a hacer pensar y a hacer prácticas, contra todo memorismo e intelectualismo de erudición».¹⁹ Su gran mérito fue plantear la renovación pedagógica desde el nivel que más puede hacer por la misma, los maestros, y siendo consecuente con ella: no se puede pretender renovar nada en la escuela infantil o primaria si la propia formación de los maestros no ha sido antes renovada. Buena muestra de esto es la consideración que Bardina tenía del maestro, y que iba mucho más allá de una mera profesión; ser maestro casi era como un sacerdocio cívico.²⁰ Por esta razón, nuestro pedagogo creía que una de las principales cuestiones que la educación debe plantearse es la de la formación o autoeducación del maestro, que tiene que encarnar –y sus *Manaments del bon mestre* son una buena muestra de ello– un verdadero ejemplo de vida para los demás, porque ser maestro es la voluntad de ser más bueno, más perfecto que los demás.²¹

Merece la pena recordar que la instrucción en la Escola de Mestres, y como buena representante de lo que significaba la plena renovación de la

¹⁸ Delgado, Cortada, González & Lozano, *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana*, 59.

¹⁹ Joan Bardina Castarà, *Escola de Mestres. Memòria del curs 1907-08* (Barcelona: Escola de Mestres, 1908a), 39

²⁰ Anna Forés Miravalles, «*Joan Bardina Castarà: educador catalán y sus proyecciones pedagógicas en Chile*» (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 1996).

²¹ Joan Bardina Castarà, *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits* (Vic: Eumo editorial, 1989).

formación de los maestros, era una instrucción de tipo práctico (con museos, aparatos, biblioteca...), socrático (desterrada la explicación, se empleaba el diálogo maestro-estudiante o estudiante-estudiante), basada en el método intuitivo (preconizado por Rousseau y sistematizado por Pestalozzi) y plenairista, pues se hacían dos excursiones mínimas al mes y de asistencia obligatoria.²² Eran notas fundamentales de la misma, también, la coeducación de sexos, el trabajo sin más material escolar que el que se elaboraba ad hoc, la inexistencia de premios o castigos, las reuniones trimestrales de maestros y padres para hablar de los alumnos o hijos –recordamos que esta era una de las principales diferencias bardinianas respecto a los institucionalistas– y la programación de conferencias semanales, unas a cargo de personalidades remarcables de diferentes ámbitos y otras a cargo, alternadamente, de los propios alumnos.

También en la Institución Spencer –dirigida a los niños de familias acomodadas y con unos planteamientos que sintonizaban plenamente con muchos de los principios pedagógicos de la Escola de Mestres– se observan algunas notas como pueden ser la reorganización curricular en beneficio de la globalización de las enseñanzas, la proscripción del memorismo, la atención a las características individuales de los alumnos (educación personalizada), la implicación de los niños en los diferentes ámbitos de la vida escolar (higiene, disciplina, administración), la tutorización y orientación personal y la práctica vigilada de la libertad, características que, sin duda, pueden iluminar (e iluminan) el ideario pedagógico de nuestro autor.

De este modo, nos hallamos ante un pedagogo para el que la educación, que transciende el marco escolar, tiene una idea muy en la línea de la época, una clara vocación política: la reforma social. Y que considera, también, que la cuestión de los «apóstoles laicos», los maestros, es uno de los principales problemas educativos en la medida en que son estos, junto con los padres, los que tienen la misión de «habituar a los hijos a ser buenos y a ser hombres».²³

²² Xavier Torrebadella Flix, «La aportación bibliográfica de Joan Bardina a la educación física moderna (1911-1939)», *Cabás*, 9 (2013): 1-22.

²³ Joan Bardina Castará, *Higiene moderna: (manual hispanoamericano)* (Barcelona: Sociedad General de Publicaciones, 1912), 314.

Ser hombre pasa –como podemos deducir por su aspiración a la educación integral– por el cultivo de todas las dimensiones humanas (intelectual, moral y física) en un contexto de esfuerzo. No en vano Ramón Cortada calificó muy acertadamente la pedagogía de Bardina como una pedagogía «agonística». ²⁴ En este sentido, son bastante elocuentes las palabras de Bardina, para quien la educación, en la medida en que tiene que ser para la vida, no puede perder su carácter de lucha: «Porque sería ridículo creer que se conquista el mundo sin lucha, o que existe lucha sin esfuerzo». ²⁵ Incluso llega a atribuir a los maestros, en esta indisoluble relación entre educación y esfuerzo, el papel de creador de dificultades: «Por eso los buenos maestros, cuando ante un niño no se presentan dificultades, ellos se las crean (físicas, intelectuales, morales), para que aprendan a vencerlas». ²⁶

5. «SOBRE LA EDUCACIÓ DE LA PERSONALITAT»

En esta comunicación, presentada en el ya citado Congreso de Primera Enseñanza, Juan Bardina expondrá a través de 21 apartados lo que a su parecer tiene que ser una pedagogía estimulante de la acción y la voluntad. Se trata, esta, de una prueba más de que la raíz norteamericana es una de las influencias más notables de la renovación pedagógica catalana, que tiene en los ejercicios de conciencia de Franklin o Emerson, así como en las virtudes del trabajo, la perseverancia y el esfuerzo, un importante medio para la afirmación del civismo catalán y, por ende, para la conformación de un proyecto pedagógico de marcado acento patriótico. ²⁷ No en vano la voluntad, uno de los elementos clave de esta comunicación, constituirá para Bardina un elemento capital desde el momento en que su pedagogía es concebida como una herramienta política de primer orden.

²⁴ Ramón Cortada Corominas, «La pedagogía agonística en Joan Bardina», in: Buenaventura Delgado et al., *Joan Bardina: Un revolucionario de la pedagogía catalana* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 1980), 77-84.

²⁵ Joan Bardina Castará, *La Energía en 10 lecciones: educación práctica de la voluntad* (Barcelona: Sociedad General de Publicaciones, 1916), 84.

²⁶ Bardina, *La Energía en 10 lecciones: educación práctica de la voluntad*, 100.

²⁷ Albert Esteruelas Teixidó, «Els Estats Units, un model a Catalunya», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8 (2005): 184-205.

A lo primero que merece la pena prestar anterior es contra quién escribe Bardina. En el inicio del texto Bardina nos responderá rápidamente: «contra dels Intelectualistes, qui ja feya masses anys, y fins masses sigles, que dominaven arbitràriament».²⁸ Recordemos que por «intelectualistas» debe entenderse lo que algunos han conceptualizado bajo la expresión «pedagogía tradicional», a la que suelen atribuirse algunas de estas características: exceso de memorismo, peso desmesurado de la dimensión intelectual del ser humano frente a otros, métodos pasivos de aprendizaje y magistrocentrismo, etc.²⁹ Cabe destacar que esta preocupación por la pasividad de la escuela tradicional que convierte el estudiante en un simple receptor del discurso del maestro es constante en su trayectoria tal y como nos recuerda el profesor Campbell.³⁰

Tras constatar que tanto en España como en otros países extranjeros todo lo relativo a la Educación Estimulante ocupa el primer lugar cuando se realizan disquisiciones teóricas, se lamenta que, a pesar de esta presencia ideal, no se haya descendido a los planteamientos de los caminos: «jo m'he preguntat el perqué aquestes clares teories no han encarnat en la realitat escolar tant fondament com fora de desitjar».³¹ La causa, dice, la tenemos que encontrar en los filósofos y los psicólogos, que no indican la forma más o menos detallada de implantar una nueva concepción. Y el maestro, que, a pesar de vivir hambriento de novedad y lleno de actividad, «de cap manera pot aventurarse a semblants empreses». Así pues, el objetivo que Bardina se propone en esta comunicación es el de dar a los compañeros algunos detalles prácticos sobre la educación de la voluntad.

La primera consideración que realiza es sobre la relación existente entre voluntad y personalidad. La personalidad, si bien representa la base fundamental de todas las potencialidades humanas, queda, en realidad, sintetizada por la voluntad: «la Voluntat, ocupant avuy el dalt-de-tot de les poténcies humanes, millor dit, abarcant-les totes dintre del seu

²⁸ Joan Bardina Castarà, «Sobre la educació de la personalitat», Comunicación inédita, 1909.

²⁹ Miryam Carreño Rivero, *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (Madrid: Síntesis, 2000).

³⁰ Campbell, «El aporte de Joan Bardina a la educación chilena (1920-1930)».

³¹ Bardina, «Sobre la educació de la personalitat».

imperi [...] vé a ser la síntesis de la Personalitat».³² Y aquí entra en juego también la acción, pues la voluntad no es otra cosa que la energía del operar. El operar tiene un valor preponderante en la medida en que supone el único modo de conocer y medir el valor humano.

La personalidad, que comprende aquello común a todos los hombres, también contiene –y está caracterizada por– aquello diferencial, que es precisamente, el objeto de medida del hombre a través de sus acciones. Propone Bardina que el error en el operar no es otra cosa que el desconocimiento de la propia energía en la acción (la voluntad), y en definitiva el desconocimiento del propio yo. Pero dejemos que sea nuestro pedagogo el que lo diga con sus palabras: «agafeu qualsevol problema que afecti a la voluntat [...] y veureu com no's resol sense la coneixensa reflexada, midada, analisada, del ser, per medi de les operacions». Y más adelante: «si examinessim la llarga sèrie de fracassos en tota mena d'accions veuriem com l'erro mare ha sigut la deconeixensa pròpia. [...] Totes s'inicien en una desconeixensa del jo, de les meves forces y del meu accionar».³³

Todo este razonamiento, que consideramos denso, es el punto de partida de la propuesta bardiniana de una educación –quizás sería mejor decir «de un conocimiento»– de la personalidad: el maestro necesita conocerse a sí mismo para poder hacer de maestro, y necesita también que el alumno se conozca a sí mismo para iluminar al maestro en aquellos aspectos de su persona que, con mucho potencial educativo, le serían invisibles. El modo de hacerlo, nos dirá Juan Bardina, es a través del examen de conciencia, un examen que tiene que ser voluntario, debe ocupar entre 2 y 5 minutos, tiene que ocupar todo el orden-programa desde que se sale de la escuela la tarde anterior hasta el momento del propio examen y en el que se tienen que hacer preguntas como: ¿lo he empezado a la hora?, ¿me he distraído?, ¿he dedicado la suficiente atención?, etc., anotando, en la lista-diario correspondiente, los actos anormales que han sustituido a los que debían realizarse, las causas de estos actos, sus efectos, los actos mal realizados, etc. En definitiva, todo un verdadero ejercicio de análisis de los actos y la conciencia.

³² Bardina, «Sobre la educación de la personalitat».

³³ Bardina, «Sobre la educación de la personalitat».

Dice Bardina: «La costum de la post-conciéncia durá al alumne, irre-misiblement, a la conciéncia actual de tots sos actes en lo futur; cosa més interessanta a la Educació que'l mateix examen diari».³⁴ Vemos pues cómo través de los actos y su conciencia no solo se realiza un ejercicio de autoconocimiento sino que, como buena estrategia pedagógica, su finalidad es doble: el autoconocimiento por un lado y la educación de la voluntad por el otro. Estos ejercicios pueden, además, ser complementados con otros como lo son el prestar atención sobre los actos cotidianos que se mecanizan y los ejercicios de conciencia sobre algún acto extraordinario. De ahí que podemos afirmar que el ideal educativo de Bardina, que sigue la estela de la filosofía del evolucionismo de Spencer, consiste en preparar a los niños para la vida donde el espíritu de trabajo, lucha y sacrificio son tan importantes.

Y volvemos a la cuestión de los apóstoles laicos –los maestros– puesto que al poco de que Bardina exponga lo que hemos explicado hasta aquí, se apresura a decir que es el maestro el que tiene que dar ejemplo llevando él mismo un diario de su vida y dedicando exactamente el mismo instante del día a redactarlo. Sin embargo, el del maestro deberá recoger, además de sus actos, lo más destacado de su tarea escolar en un trabajo que recuerda mucho a las prácticas reflexivas sobre las que John Dewey, poco tiempo antes, había teorizado. De igual modo propone la creación de gráficas donde los alumnos puedan ir marcando (al más puro estilo positivista) sus adelantos o retrocesos en el esfuerzo diario de conciencia y a partir de los cuales el maestro pueda hacer estadísticas ya sea para mostrarlas a los alumnos o ya sea para publicarlas en boletines, revistas, etc., por su interés claro científico.

Acabaremos el trabajo, como no podía ser de otro modo, con las palabras que el propio Bardina dejaba escritas en el último punto de su comunicación y que suponen una clara interpellación a tener «los pies en el suelo», así como una decidida puesta en valor de los pequeños detalles en educación. Decía así:

Jo aconsellaria als mestres que somien en grans ideals, que comensin per aquestes coses, petites si's vol, pero que no són més que aquets ideals que tant estimém. Les coses que al llibre y a la discussió prenen volada

³⁴ Bardina, «Sobre la educación de la personalitat».

d'ilusió quasi bé inassequible, restant a una altura que ens sembla vedada, en la realitat no's componen més que d'aquestes quotidianes y pacientes observacions, que com pedres fortíssimes y elegantes basteixen després esls superps edificis pedagógichs. Acostumém a no fer cas de lo petit. Oblidém la veritable esséncia de les grans coses, de microscòpiques partícules formades; pacientment minut darrere minut, construïdes. Fanàtichs adoradors de formes buides, hem de rompre ab la estàtica adoració de quimeres, llensants de ple en el batallar intens dels detalls. Que repetició de detalls, continuitat de petits esforços, paciència ilimitada en el treballament de les molècules socials: aquesta és la essència íntima de la veritable civilisació.³⁵

Notas sobre los autores

ERIC ORTEGA GONZÁLEZ es pedagogo con Premio extraordinario, máster en Educación en Valores y Ciudadanía y doctorando en educación por la Universitat de Barcelona. Investigador predoctoral FPU del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) y del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS). Autor de diferentes artículos y capítulos de libro relacionados con el pensamiento pedagógico contemporáneo y la filosofía de la educación. En la actualidad compagina sus labores docentes en el Grado de Pedagogía con el estudio de la ejemplaridad como categoría pedagógica, temática sobre la que realiza su tesis doctoral.

JORDI GARCIA FARRERO es pedagogo, magíster en Historia Contemporánea y Mundo Actual y doctor por la Universitat de Barcelona en Educación. Premio extraordinario de Doctorado por la Universitat de Barcelona (curso 2012/2013). Profesor lector del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS). También forma parte de la junta de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Autor de diferentes artículos, capítulos de libros y libros sobre diferentes asuntos relacionados con el pensamiento

³⁵ Bardina, «Sobre la educación de la personalitat».

pedagógico contemporáneo. Recientemente ha elaborado, junto con los profesores Conrad Vilanou y Eulàlia Colleldemont, el estudio introductorio y edición del libro *Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva* de Joan Roura-Parella (Edicions UB). Sus líneas de investigación son principalmente el estudio de los discursos pedagógicos contemporáneos, la historia de la pedagogía catalana y la docencia en Historia de la Educación.

FERRAN SÀNCHEZ MARGALEF es maestro de Educación Primaria, pedagogo. Doctorando por la Universidad de Barcelona en Educación con la tesis *Axiologia i Pedagogia en la cosmovisió transhumanista: una aproximació fenomenològica i hermenèutica*. Profesor asociado de la UNED, del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS). Las áreas principales de docencia son la Axiología de la Educación, la Política Educativa y Social, la Teoría de la Educación y las Prácticas Profesionales. Las principales líneas de investigación, en relación con el fenómeno educativo, son el Transhumanismo y la Historia Contemporánea

REFERENCIAS

- Aisa-Pàmpols, Ferran. *Mestres, renovació i avantguarda pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions de 1984, 2008.
- Álvarez Gallego, Alejandro. «Miguel Fornaguera, un librepensador catalán en Colombia», *Revista Colombiana de Educación* 61 (2011): 299-316.
- Arada Acebes, Raquel de la. «El pressupost de cultura de l'Ajuntament de Barcelona de 1908: un referent pedagògic». *Temps d'Educació* 34 (2008): 241-250.
- Bardina Castarà, Joan. *Escola de Mestres. Memòria del curs 1906-07*. Barcelona: Escola de Mestres, 1907.
- Bardina Castarà, Joan. *Escola de Mestres. Memòria del curs 1907-08*. Barcelona: Escola de Mestres, 1908a.
- Bardina Castarà, Joan. «La llengua catalana és l'única apta, tractant-se de catalans, per a l'instrucció dels noys y dels grans». En *Primer Congrés International de la Llengua Catalana, octubre de 1906*. Barcelona: Estampa d'En Joaquim Horta, 1908b.

- Bardina Castarà, Joan. *Higiene moderna: (manual hispanoamericano)*. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones, 1912.
- Bardina Castarà, Joan. *La Energía en 10 lecciones: educación práctica de la voluntad*. Barcelona: Sociedad General de Publicaciones, 1916.
- Bardina Castarà, Joan. «El valor de l'Educació». En *Joan Bardina: Un revolucionario de la pedagogía catalana*, editado por Buenaventura Delgado, 127-136. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1980.
- Bardina Castarà, Joan. *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits*. Vic: Eumo editorial, 1989.
- Campbell Esquivel, Juan C. «El aporte de Joan Bardina a la educación chilena (1920-1930)». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria* 11 (1992): 177-186.
- Carreño Rivero, Miryam. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis, 2000.
- Cortada Corominas, Ramón. «La pedagogía agonística en Joan Bardina». En *Joan Bardina: Un revolucionario de la pedagogía catalana*, editado por Buenaventura Delgado, 77-84. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1980.
- Delgado Criado, Buenaventura., Ramón Cortada Corominas, Josep González-Agapito, y Claudio Lozano Seijas. *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1980.
- Esteruelas Teixidó, Albert. «Els Estats Units, un model a Catalunya». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 8 (2005): 184-205.
- Forés Miravalles, Ana. «*Joan Bardina Castarà: educador catalán y sus proyecciones pedagógicas en Chile*». PhD diss., Universidad de Barcelona, 1996.
- Martínez Boom, Alberto. «Una mirada arqueológica a la pedagogía». *Pedagogía y saberes* 1 (1990): 7-13.
- Solà i Gussinyer, Pere. *Educació i societat a Catalunya*. Lleida: Pagès Editors, 2011.
- Torrebadella Flix, Xavier. «La aportación bibliográfica de Joan Bardina a la educación física moderna (1911-1939)». *Cabás* 9 (2013): 1-22.
- Vilanou Torrano, Conrad y Joan Soler Mata. «El noucentisme: construir un país a través de l'educació». En *Pedagogia a Catalunya: dos-cents cinquanta anys de les Instruccions per a l'ensenyança de minyons de Baldiri Reixac, cent anys de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*. 30-43. Barcelona: Fundació Jaume I.

CONGRESO DE PRIMERA ENSEÑANZA

Comunicación presentada por el congresista don Juan Bardina

SOBRE LA EDUCACIO DE LA PERSONALITAT

I

1. La Pedagogia Estimulanta ha triomfat complertament. La Voluntat y la Acció están ocupant en el camp de la Educació el lloch que'ls pertocava. La Educació de la Llibertat, punt capital de les noves teories, també preocupa fortament a intaligéncies poderoses. En teoría y en practiques efectuades, la victòria ha sigut complerta contra dels Intelectualistes, qui ja feya masses anys, y fins masses sigles, que dominaven arbitràriament. Tot lo relatiu a la Voluntat ocupa el primer lloch en tota tasca educativa ben encaminada.

2. A Espanya, aquesta sana orientació no ha trascendit a la pràctica. Estém convensusts de que devém ferho així. No'ns arrisquém a ferho així. En la mateixa Escola extrangera no s'ha extés com fora necessari. N'hi ha prou ab fullejar les Estadístiques periódiques que Govern y Institucions particulars llencen periòdicament a la circulació mondial, pera comprovarho. Aixó en el bressol mateix d'aquesta Educació estimulanta; que en altres païssos, com entre nosaltres, no s'ha emprés de cap manera.

3. Jo m'he preguntat el perquè aquestes clares teories no han encarat en la realitat escolar tant fondament com fora de desitjar, sobre tot a Espanya. Y no podent acceptar la hipòtessis de la nostra deixadesa, car som una minoria ja nombrosa que vivím afamats de novetats y plens d'activitat, m'ha semblat que una de les principals causes de la nostra inacció pot ésser el que tant com abunden les disquisicions generals sobre la matèria, manquen procediments, camins planers pera la realisació, detalls pera encarnar en lo viu les abstraccions de la intel·ligença.

Tots savém per pròpia experiéncia que aquesta és la causa capital a que obeyeix el que molts mestres no implantin coses que creuen útils, y llur voluntat resti molt enrera del llur enteniment. El filosop no ha baixat al plantejament dels camins. No ha senyalat el psicólech la manera, més o menys detallada, d'implantar una concepció nova. Y el mestre de cap manera pot aventurarse a semblants empreses.

4. M'ha semblat, donchs, d'un valor més práctich que qualsevol disquisició enlairada, el baixar a un detall sencil sobre Educació de la Voluntat. Y preocuparme, ja en ell, de les coses més petites, pera donar ja quasi feta als companys de bona voluntat una feina sencilla que jo ja de temps tinch embastada.

5. Les bases de lo que vaig a dir són varies. He estudiat el fons del assumpte en lo que han escrit els més entesos. He meditat sobre la qüestió tant llargament com se mereix ella. He fet ab mi llargues experiéncies pràctiques, pacientment observades, tant en lo que tenien de comú, com en el resíduu d'excepció, que ofereixen sempre els fets psicològichs. L'he provat també en deixebles en variabilitat de condicions.

Y després d'esborrar y reformar, vetaquí les meves conclusions.

II

6. La formació de la Voluntat, per un cantó, y la infuència bilògica sobre nostre, per altre cantó, no poden estudiarse ab èxit sense l'estudi de la Personalitat com a base fonamental.

Qué és el meu deixeble? Qué soch jo? Preguntes prévies a tot operar prudent, de part del noy; a tota educació seriosa, de part del mestre.

Precisament la Voluntat, ocupant avuy el dalt-de-tot de les potències humanes, millor dit, abarcantles totes dintre del seu imperi, més ample y intens de lo que's creya comunament, vé a ser la síntesis de la Personalitat. Estudiantla a ella, la nostra Personalitat queda fonamentalment coneguda, en lo precís pera no esguerrar el camí d'una educació concreta.

7. En l'home, constituint son ser pures potencialitats, hem de donar al Operar tot el valor. Sabém la relació estreta entre la essència y la acció. Reconeixém al ser una importància gran, sobre-influenciat en son origen y desenrotlle per accions biològiques que donen forsa, sentit y fesomia a ses potències. Però, aixó y tot, hem de reconeixer la vàlua preponderant del Operar. Fins pera la mateixa coneixensa y medició del ser, el metre apte són les soles accions moltes vegades, Aixis medím un home pels seus fruits, y el valor humà per les accions, estudiades en tota llur integritat.

8. Dintre d'aquestes accions, com dintre del mateix ser, hi ha un comú denominador a tot els homes normals. Es el marge necessari pera la vida del individuu y pera fer possibles les relacions individuals intersocials. Es difícil concedir a n'aquet comú denominador humá gaire valor progressiu y d'empenta.

Més aviat se mideix un home per lo que's diferéncia de la gent, que per lo que s'hi assembla. La seva Persona és, en alló, necessària, en grau més o menys intens. El mateix llenguatge vulgar nomina al home per son marge diferencial, sia qualitat bona, sia defecte; sia producte persoal, sia influéncia medial, sia transsubstació biològica. Y aquet, que és la causa provada dels motius o renoms, ha sigut precisament l'origen dels «apellidos» o noms de casa.

9. La Personalitat abrassa lo comú y lo diferencial. La Personalitat és caracterisada per lo diferencial, lo mateix que'l valor del factor individuu, dintre del producte total que's diu Progrés.

Però, ab un carácter o altre, sempre tindrém que integren la Individualitat, cadascú en son lloch, categoria y intensitat,

el ser comú, als altres,
el ser meu, distint dels altres,
el operar meu, comú als als altres, y
el operar meu, diferenciat del operar dels altres,
factors inseparables en la realitat, y a voltes en el mateix análissis;
però ben clarament distints en l'estudi abstracte de la questió.

10. Podrá el noy -ara noy y després home- coneixer la energia del seu Operar, les dificultats subjectives que té de tenir en compte, el sentit directiu de ses accions, quines obres podrá acometre (respecte a mena y intensitat), el coeficient de seguretat ab que obra, si desconeix aquet quàdruple aspecte del seu jo?

Agafeu qualsevol problema que afecti a la Voluntat -y quin no hi afecta ja?- y veureu com no's resol sense la coneixensa reflexa, midada, analisada, del ser, per medi de les operacions. No més sobre d'aquet fonsament pot alsarse quelcóm segur l'imperi de la Voluntat.

Si examinessim la llarga serie de fracassos en tota mena d'accions veuriem com l'erro mare ha sigut la desconexensa pròpia. Les séries

més nombroses y terribles dels vensuts són las dels Apocats, la dels Quixots y la dels intelectualment Sugestionats cap a un erro. Totes s'inicien en una desconeixensa del jo, de les meves forces y del meu accionar.

11. No diré ja res del mestre. Pot llògicament conduir una Natura que desconeix? Y si aquesta Educació té de ser pera la Acció y científica, l'estudi dels fets ha de ser també científich y metódich.

12. Molts d'aquests fets no'ls pot pas constatar, en tota sa rica modallitat, sense l'ajuda preferenta del noy. Infinitat de coses restarien amagades al mestre, si un quotidiá exercici d'auto-coneixensa y una paternal y afectuosa correspondéncia no posessin el noy, nú, a la vista del educador. Dels mateixos fets ja per ell coneigits, de quants no' sabris més que la existéncia y unes petites vaguetats, que de res servirien al fi educador?

Vetaquí perqué resulta tant important pel mateix mestre la coneixensa, per part del alumne, de la pròpia Personalitat.

III

13. L'Examen de Conciéncia requereix un instant especial pera realisar-se. La generalitat no és capassa de doblegarse sobre de si mateix en el batibull dels afers ordinaris.

La divisió dels actes que fan els psicólechs en consciénts y insconsciénts está feta en vistes a la responsabilitat immediata y a la reflexió psicològica o l'instint. Pera l'actual objecte poch serveix aquesta conciència o coneixement dels actes comsesos.

Pera que aquesta conciencia sia base científica, és necessària la anàlisis comparada de tots o de molts d'ells. Sols aixís l'alumne-y després l'home-podrá saber el seu valor reyal, ab un marge d'actes més o menys inexplicables, si's vol, però ab un fons comú d'accions que li serán metre, biològicament exacte, del seu valer.

14. Jo sentaria com a principals regles pràctiques pel mestre les següents:

a) Cada dia, cap a la tarda, recullirém uns 5 minuts als noys, convenientment exhortats, pera que examinin en el silenci més complert els

llurs actes d'aquell dia. No més hi hauria d'haver els qui voluntàriament volguessin, ja per comprensió de la trascendència del acte, ja per sugestió pre-infiltrada pel mestre.

b) Tenint cada noy un ordre-programa diari (prefixat conjuntament pels pares, pel mestre y per ell mateix, ja que li omple les hores lo que han determinat ara els pares, ara el mestre, are ell mateix), examinarà cada ún son obrar cronològicament, segons el Programa quotidiá, co-mensant per la sortida de la Escola el vespre anterior, y acabant per aquell mateix examen que està fent.

c) Les preguntes principals que's fa el noy, al examinar la cadena dels seus fets, serán: L'he comensat a l'hora?, l'he acabat a l'hora?, m'he dis-tret entre-mig?, hi he posat intensitat d'atenció?, puch notar els resultats d'aquest acte per algú efecte clar o amagat? Etc.

d) En la llista-diari que l'alumne portará, no ha de notar més que lo seguent: primer, actes extranys o anormals que han sustituit a actes del Porgrama-diari; ses causes y sos efectes immediats--Segón, actes quotidians realisats, però mal realisats, en extensió de temps o en intensitat de voluntat--Tercer, actes periódichs independents de sa vo-luntat que ha realisat (explicació de llisons, conversa important ab company, etc.)

e) Aquest examen pot durar de 2 a 5 minuts. La costúm donarà gran facilitat. La notació escrita al Diari Individual vindrá a ocupar, terme mig, 5 o 6 ratlles diàries, excepció feta de certs dies sortits de la norma-litat quotidiana.

IV

15. La costúm de la post-conciéncia durá al alumne, irremisiblement, a la conciéncia actual de tots sos actes en lo futur; cosa més interessanta a la Educació qu'el mateix examen diari. Al executar, en avant, actes semblants, fará conciéncia o preséncia d'esperit de lo que fa. La similitut y repetició de actes semblants cada dia portará, per enllás d'igualtat, a la conciéncia d'actes semblants de demá. Y respecte dels actes anormals o extraordinaris, l'examen fará resaltar sa discordància de la normalitat quotidiana, y aquesta dissemblansa ens portará a son coneixement en lo futur.

Es indubtable que la semblansa y repetició, igual que la discordància y anormalitat, són fonts segures de recordansa y de conciència però és aixó si, préviament, repetidament, se medita sobre aquesta semblansa o aquella anormalitat.

16. Aquesta causa primària de «conciència usual» pot ésser ajudada pel mestre ab altres mides complementàries y periódiques, que en no ser quotidianes porten part de sa feconditat.

a) Sovint acudeixen al noy o al mestre pensaments notables, ja per la dificultat que obobjecten, ja per la novetat de fons o de forma, ja per certa gràcia interna o externa, etc. Pensaments instintius, ràpits, expontanis, que ab la mateixa facilitat s'escanpen y desapareixen. El mestre farà fer sobre d'ells actes de conciència, transcrit «immediatament» als Diaris del alumne y de la Escola.

b) Els actes quotidiants normals, devenint habituals, resten inconsients molts cops. De tant en tant, el mestre exercitarà la reflecció (conciència rahonada) sobre d'algún d'ells, ab consideracions purament cri-dadores de la atenció sobre'l fet mateix y lleugerament sobre ses causes y sos efectes.

c) Exercicis de conciència, també, sobre d'algún acte extraordinari colectiu, lo qual és cosa fàcil. Si's fa, per exemple, una visita a un taller, precedeixi una explicació del «per qué» hi aném; acompaña un cicerone ilustrat, y segueixi a posteriori un resúm escrit del noy.

d) Exercicis de conciència sobre un fet extraordinari afectiu. Primer, extraordinari per lo gros; després, extraordinari no més que per no ser habitual al noy. La conciència dels actes afectius és la mes difícil. Posen alguns per una gama immensa de sensacions y afeccions, y no'n tenen més que una sub-conciència esfumada. Ignoren un valor passional, y fins el sentit d'aquet operar passional. Aquest exercici el mestre deu ferlo individualment y en circumstàncies ben escullides.

e) Acte de conciència d'intensitat d'una funció. Es dels més interessants y necessaris. Midar la intensitat de la atenció, de la fermesa de voluntat, de la vivacitat de la memòria, de la profoditat d'inteligència, de la paciència, del amor: y aixó en l'acte mateix del exercici de la facultat. Cada acte té'l seu metre especial, que'l mestres ja coneixerán, per ser questó

secilla de Pedagogia general. Donchs, fer coneixer al noy l'ús d'aquest metre, és una de les questions més àrdues, però més capitals de la Educació de la Personalitat.

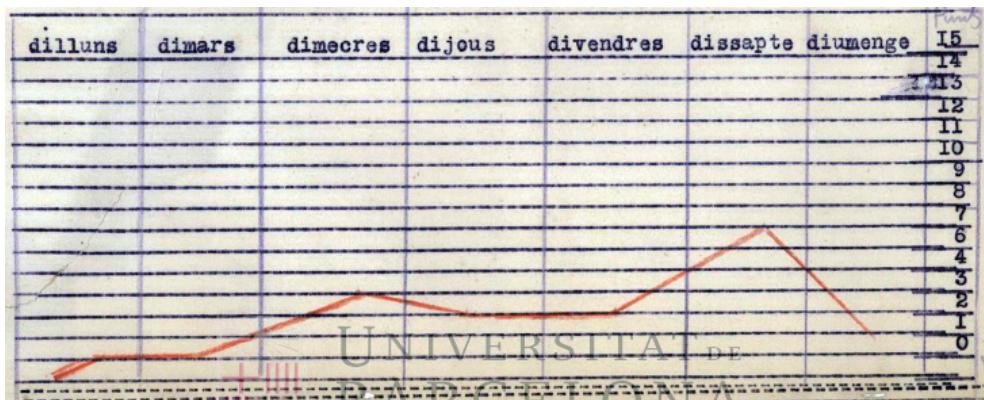
V

17. El mestre té de dar l'exemple. Ell té de portar un Diari de la seva vida, y dedicar sempre el mateix instant del dia en fer aquest Diari, el qual, per resumit que sigui, no podrà ésser pas curt. En ell hi hauria de notar tots els seus actes, els eminentment personals y interns adhuc; també lo més sobressurtint de la seva labor escolar diària; finalment tot lo extraordinari notat als alumnes, llevat de coses que sols per un Diari reservat poden recullirse.

18. Ha d'habituar als noys a pendre Gràfiques y Numèriques de la seva Personalitat, les quals li marquin l'avens o retràs de la seva operació total.

Les Gràfiques podrien consistir en una successió horitzontal de cassetes, corresponentes als dies de la setmana; en les quals, per la groixudària o primària de la ratlla, grafiés l'esfors diari de conciència y també l'esfors setmanal. Podria també ferse per Curves, a istil de les Gràfiques empleades a altres Ciencies, imitades ja per M.Pastre y publicades per la «Revista Catalana d'Educació».

Els resums y termes mitjós setmanals han de ser completats per termes mitjós trimestrals y anyals de cada alumne.



Semblantes a n'aquesta haurien de ferse Gràfiques trimestrals y analys, tant interessantes com les quotidianes.

19. Té d'anar el mestre molt en compte en comparar en públich y com a medi educatiu aquets Resums inividuais dels seus alumnes. Ell estudiará bé y compararà l'aprofitament de tots y cada un: però la comparansa pública té de ser molt parca. No creyém molt nosaltres en la eficàcia dels mètodes educatius per negació, molt aptes pera fomentar odis y rancúries, a lo cual són tant donats els petitons.

Però tampoch ens atreviríem a prescindirne del tot. Fariem, aixó si, que no fossin comparacio individuals, sinó colectives, és a dir, termes mithis de graus, cursos o grupus, y comparar les notes colectives d'aquestes petites colectivitats de la Escola, pera estímul y educació del instint social de Solidaritat.

20. El mestre té el dever de fer Estadístiques d'aquests actes de consciència y llensarles a la comú discussió, pera lliísó de tots.

Aquet trevall pot desenrotllarlo en doble sentit:

- a) donant Resums ordenats del resultat d'aquestes operacions estadístiques, per mètodes gràfichs, numérichs o verbals; y
- b) publicant «in extenso» quantes curiositats dignes de notar hagin sorgit en la seva enquesta, referentes, sobre tot, a aquelles ocasions verbals o d'acció que soptadament acudeixin als menuts, com eflorecència instinctives sense causa aparenta.

Aquests Resums y detalls, publicats en Butlletins, Revistes, fascicles apart, etc., han d'orientar llògicament als companys que fan la mateixa tasca y als Pedagogchs que estudien la psicologia dels noys.

VI

21. Jo aconsellaria als mestres que somien en grans ideals, que comensin per aquestes coses, petites si's vol, pero que no són més que aquets ideals que tant estimém. Les coses que al llibre y a la discussió prenen volada d'ilusió quasi bé inassequible, restant a una altura que ens sembla vedada, en la realitat no's componen més que d'aquestes quotidianas y pacientes observacions, que com pedres fortíssimes y elegantes basteixen després els superps edificis pedagógichs.

Acostumém a no fer cas de lo petit. Oblidém la veritable esséncia de les grans coses, de microscòpiques partícules formades; pacientment, minut derrera minut, construïdes. Fanàtichs adoradors de formes buides, hem de rompre ab la estàtica adoració de quimeres, llensantnos de ple en el batallar intens dels detalls.

Que repetició de detalls, continuitat de petits esforços, paciència ilimitada en el treballament de les molècules socials: aquesta és la esséncia íntima de la veritable civilisació.

24-XXI-1909.

APENDIXS QUE S'HI PODRIEN POSAR

- a) una fulla del Diari d'algún dels meus alumnes
- b) una fulla del meu Diari
- c) les Gràfiques d'algún alumne.
- d) una Gràfica col·lectiva setmanal y una de trimestral y una d'anyal.

Joan Bardina